

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

navazující magisterské prezenční studium

2009–2012

Helena Houšková

Profesní vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice – současnost a možnosti celoživotního vzdělávání se zaměřením na vybrané instituce

Vocational education of pedagogical workers in Czech Republic – contemporary situation and possibilities of lifelong learning oriented to representative organisations

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2012

Vedoucí práce..... PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Konzultant prácePhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

P r o h l a š u j i,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

30. 4. 2012

.....

Děkuji PhDr. Martinovi Kopeckému, Ph.D. nejen za odborné vedení a
inspirativní podněty, ale také za vstřícný přístup a trpělivost. Konzultantce
PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. dále děkuji za cenné rady a připomínky.

Abstrakt česky

Práce je zaměřena na profesní vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu konceptu celoživotního učení. Všímá si úlohy a významu vysokých škol v kontextu modernizace obsahu pedagogické profese i její důležitosti z hlediska rozvoje celé společnosti. Pozornost je soustředěna na konkrétní aktivity realizace programů dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci dalšího vzdělávání na devíti pedagogických fakultách v České republice. Prostřednictvím komparace vzdělávacích programů a analýzy informačních zdrojů přináší zhodnocení plnění celoživotní funkce vysokých škol jako příspěvku rozvoje kompetencí společensky významné profesní skupiny i celé společnosti. Uvádí koncepce evropské vzdělávací politiky v oblasti odborné přípravy a rozvoje kompetencí učitelů a pracuje s komparativními přístupy k profesnímu vzdělání pedagogických pracovníků ve vybraných evropských zemích (Velká Británie, Německo, Finsko, Polsko). Na základě výsledků vnitřní analýzy a porovnávání s okolím uvádí příklady dobré praxe a doporučení ke zkvalitnění činnosti v oblasti dalšího vzdělávání.

Klíčová slova: celoživotní učení, profesní vzdělávání, profesní vzdělávání pedagogických pracovníků, další vzdělávání pedagogických pracovníků, vysoké školy, evropská vzdělávací politika, benchmarking

Abstrakt anglicky

The work is focused on professional training of teachers in terms of the concept of lifelong learning. Notes the role and importance of universities in the context of modernization of the content of teaching profession and its importance for the development of the whole society. Attention is focused on the specific activity of the implementation of programs of continuing professional education of teachers in further education at nine faculties in the Czech Republic. Through comparison and analysis of educational programs, information resources brings lifelong appreciation of the performance features of high schools as a contribution to the development of socially relevant competence and professional groups throughout the company. Specifies the notion of a European educational policy in the field of training and competence development of teachers and works with comparative approaches to the professional education of teachers in selected European countries (Great Britain, Germany, Finland, Poland). Based on the results of internal analysis and comparison with the surroundings gives examples of good practice and recommendations for improvement activities in the field of further education.

Keywords: lifelong learning, vocational education, teacher training, further education for teachers, high school, European education policy, benchmarking

Seznam zkratek

CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
ČR	Česká republika
CŽV	Celoživotní vzdělávání
DVU	Další vzdělávání učitelů
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
ICT	Informační a komunikační technologie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OP VK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
SWOT	Strenghts, Weaknessess, Opportunities, Threats
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
U3V	Univerzita třetího věku
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UK	Univerzita Karlova
ÚPRPŠ	Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství
VET	Vocational Education Training
VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola

Pedagogické fakulty v ČR

PF JČU	Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
PF MU	Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
PF OSU	Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
PF TUL	Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci
PF UHK	Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
PF UJEP	Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
PF UPOL	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
PF ZČU	Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni

Obsah:

0 Úvod.....	8
1 Východiska	12
1.2 Postavení dalšího vzdělávání ve vzdělávacím systému	14
1.3 Profesní vzdělávání.....	15
2 Profesní skupina pedagogických pracovníků a její význam	15
2. 1 Profese učitele	16
2. 1.2 Profesní standard učitele	16
2.2 Učitelé a další pedagogičtí pracovníci jako profesní skupina.....	17
3 Vzdělávání učitelů a jiných pedagogických pracovníků	18
3.1 Profesní příprava.....	19
3.2 Profesní vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu OECD a Evropské unie	20
3.3 Charakteristika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR.....	23
3.4 Instituce poskytující vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR	27
4 Úloha a postavení vysokých škol v oblasti celoživotního vzdělávání a ve vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice.....	29
4.1 Celoživotní vzdělávání a profesní vzdělávání pedagogických pracovníků na Univerzitě Karlově v Praze	32
4.2 Profesní vzdělávání pedagogických pracovníků a jeho cíle na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze	33
5 Současný stav dalšího vzdělávání pedagogů v České republice.....	35
6 Metody	36
6.1 SWOT analýza	36
6.1.2 SWOT analýza ve vzdělávání a ve školství.....	37
6.2 Benchmarking	39
7 Analytická část.....	42
7.1 Cíl práce	42
7.2 Popis, analýza a komparace programů jednotlivých fakult	44
7.2.1 Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (PedF UK)	44
7.2.1.1 Vnitřní analýza PedF UK.....	44
7.2.1.1.1 Vzdělávací programy	44
7.2.1.1.2 Organizace programů profesního vzdělávání na PedF UK	46
7.2.1.1.3 Rozbor programů	48
7.2.1.1.4 Rozhovory.....	52
7.2.1.2 Webové stránky	54
7.2.2 Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (PF JČU).....	55
7.2.3 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (PF UPOL).....	56
7.2.4 Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové (PF UHK).....	58
7.2.5 Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně (PF MU)	59
7.2.6 Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni (PF ZČU)	60
7.2.7 Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě (PF OSU)	61
7.2.8 Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci (PF TUL) ..	63
7.2.9 Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (PF UJEP).....	65
8 Shrnutí.....	67
9 Profesní příprava a další vzdělávání pedagogů - reprezentativní příklady ze zahraničí.....	71
10 Závěr	77
Soupis bibliografických citací:	82

0 Úvod

Potřeba neustále se vzdělávat je nedílnou součástí našeho života. Práce se snaží podat informace o tom, jak současné pojetí vzdělávání pedagogických profesí ovlivňuje rozvoj naší společnosti.

Klade si za cíl zmapovat prostředí profesního vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice, a to v jeho druhé etapě označované jako další vzdělávání. Záměrem je na základě teoretických východisek objasnit současný stav, charakteristiku a aspekty druhé etapy profesního vzdělávání pedagogických pracovníků u nás. Na základě rozboru konkrétních vzdělávacích programů si pak klade za úkol nastínit možné směry rozvoje tohoto vzdělávání ve vybraných typech vzdělávacích institucí. Práce je koncipována do dvou základních celků – na část teoretickou a na část analytickou. Teoretická část se zabývá společenskými aspekty a okolnostmi současné existence a obsahu pedagogických profesí, způsoby získání a rozvoje pedagogické kvalifikace ve dvou možných fázích vzdělávání a popisem struktury a velikosti zvolené profesní skupiny. Uvádí, které subjekty se obou fází vzdělávání jako poskytovatelé zúčastňují a zdůvodňuje výběr vzdělávacích programů i zvolené metody rozboru, které jsou předmětem části analytické.

V úvodní kapitole objasňuji okolnosti vzniku konceptu celoživotního učení v jeho současné podobě a uvádím jeho význam v kontextu utváření podoby a obsahu pedagogických profesí. Popisuji vzdělávací soustavu České republiky a uvádím její základní charakteristiku. Dále se pokusím objasnit postavení dalšího vzdělávání ve vzdělávacím systému a vysvětlit pojem profesní vzdělávání a další profesní vzdělávání. Přiblížím, jak probíhá vzdělávání a příprava na profesi pedagoga, vysvětlím obsah fáze vzdělávání počátečního a dalšího. Současně nastíním, jak jsou obě fáze vzdělávání ovlivňovány globální vzdělávací politikou, jakým způsobem evropská politika v oblasti vzdělávání ovlivňuje vzdělávací politiku národní, jakou roli v její realizaci hrají celoevropské, ale i celosvětově významné instituce a kodifikaci těchto politik ve strategických vzdělávacích dokumentech ČR.

Druhou kapitolu věnuji charakteristice profese učitele, jejímu aktuálnímu obsahu a významu. Popíši základní rysy profesního standardu učitele, jeho různá pojetí. Dále se soustředím na popis této profesní skupiny z hlediska velikosti a z hlediska jejího významu v rámci celé společnosti.

Ve třetí kapitole se věnuji konkrétnímu popisu přípravné fáze vzdělávání učitelů a jakým způsobem lze v této etapě kvalifikaci učitele v České republice získat. Druhá část kapitoly pak blíže charakterizuje obsah pojmu další vzdělávání a jeho vztah k pojmu profesní vzdělávání. Následující subkapitola přibližuje vzdělávání učitelů z pohledu OECD a Evropské unie, koncepci evropských expertních vzdělávacích institucí a popis současných evropských trendů v oblasti vzdělávání učitelů i dalších pedagogických profesí. Objasňuje, jaké role a význam jsou pedagogickým profesím v rozvoji společnosti přisuzovány. V předposlední části třetí kapitoly se plně věnuji podrobnému popisu konkrétních kvalifikačních kategorií pedagogických profesí a způsobu jejich získání podle vyhlášky Ministerstva školství ČR č. 317/2005 s odkazy na další související legislativu. Závěrem je shrnut a zobecněn význam dalšího vzdělávání pro profesní rozvoj. Třetí kapitolu uzavírá výčet institucí, které v České republice další vzdělávání pedagogickým pracovníkům poskytují, a vysvětlení, na jakém principu poskytování dalšího vzdělávání pedagogickým pracovníkům funguje.

Začátkem čtvrté kapitoly uvádím důvody, proč byly z množiny poskytovatelů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vybrány právě vysoké školy a jaký je jejich význam v oblasti profesního a celoživotního vzdělávání. Výběr vysokých škol byl dále zúžen na vysoké školy veřejné, konkrétně na Univerzitu Karlovu v Praze (UK) a její Pedagogickou fakultu jako expertní vzdělávací instituci zabývající se komplexně přípravou a vzděláváním pedagogických profesí. Z činnosti UK a Pedagogické fakulty jsem pozornost zaměřila na cíle, které si stanovily pro oblast celoživotního vzdělávání a dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků. Těmito cíli je provedení SWOT analýzy, srovnání s dalšími vzdělávacími institucemi poskytujícími profesní vzdělávání učitelů a jiných pedagogických pozic a deklarace Pedagogické fakulty UK být preferovanou vzdělávací institucí. V páté kapitole uvádím současnou situaci na tomto poli a popis cílové skupiny. Předmětem samotné analýzy se stala struktura vzdělávacích programů profesního rozvoje pedagogických profesí uskutečňovaných na Pedagogické fakultě UK v Praze, jejich vnitrořadní organizace a způsoby prezentace. K tomuto rozboru byla zvolena metoda SWOT analýzy, jejíž teoretické základy a specifika v prostředí školy popisují v kapitole šesté. Pro porovnávání daných programů bylo vybráno dalších osm pedagogických fakult veřejných vysokých škol, které tyto vzdělávací programy realizují obdobně a pro stejnou cílovou skupinu. Důvodem pro takto zvolený postup je srovnatelnost vstupních informačních zdrojů, výstupů získaných informací a objektivita porovnávání. Komparativní metodou byl zvolen benchmarking, jehož teoretické principy rovněž uvádím v šesté kapitole.

Sedmá kapitola zahajuje samotnou analytickou část práce. Jako první je rozboru podrobena činnost Pedagogické fakulty UK Praze v oblasti celoživotního a profesního vzdělávání za posledních deset let v rozmezí 2001 až 2010. Jádrem rozboru je přehled všech uskutečněných programů dalšího profesního vzdělávání na této fakultě v uvedeném období. Přehled těchto uskutečněných programů byl sestaven na základě údajů uvedených v Katalogu programů celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty UK v Praze pro každý akademický rok, viz přílohu A. Dále byla analýze podrobena vnitrofasultní organizace uskutečňování těchto programů a způsob jejich prezentace směrem k pedagogické veřejnosti. K těmto tématům byly vedeny strukturované rozhovory se zástupci fakulty na různých úrovních a pozicích, jejichž výsledky jsou v textu interpretovány.

Další subkapitoly se jednotlivě věnují všem ostatním osmi fakultám. Stručně je připomenuta historie fakulty, její vznik a současné zaměření. Na základě informací uvedených na internetových stránkách jsem u každé fakulty sledovala tři aspekty celoživotního vzdělávání - současnou skladbu vzdělávacích programů a její porovnání ve vztahu ke skladbě vzdělávacích programů Pedagogické fakulty UK v Praze, webové stránky fakulty jako hlavní komunikační nástroj mezi fakultou, zájemci o další profesní vzdělávání a širokou veřejností, jejich informační výpovědní hodnota a uživatelská přívětivost. Přehled jednotlivých webových stránek je prezentován v příloze B. Jako poslední hledisko jsem sledovala skutečnost, zda fakulta disponuje samostatným centrem celoživotního vzdělávání, případně jaká je pozice tohoto centra ve vztahu k ostatním složkám fakulty, případně vysoké školy.

Míru naplňování těchto tří aspektů u jednotlivých fakult a zvláště Pedagogické fakulty UK v Praze jsem stanovila jako kritérium plnění cílů, které si Pedagogická fakulta UK sama vytyčila, tj. být preferovanou vzdělávací institucí v republice, provádět analýzy a evaluační procesy, a plnění cílů, resp. rolí, které jsou kladeny na vysokou školu jako na aktivního iniciátora a šířitele uplatňování principů celoživotního učení ve společnosti. Získané poznatky jsou shrnuty v osmé kapitole.

V deváté kapitole pro ilustraci doplňuji příklady systémů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve čtyřech vybraných evropských zemích (Velká Británie, Německo, Finsko, Polsko) jako příspěvek celistvému pohledu na věc a možný zdroj inspirace.

Na základě shrnutí výsledků komparační analýzy v poslední kapitole provádím její závěrečné hodnocení, uvádím příklady dobré praxe a možné cesty ke zkvalitnění činnosti v oblasti dalšího profesního vzdělávání v kontextu s přístupy evropské vzdělávací politiky.

Důvodem pro zvolené téma je také to, že pozornost je soustředěna a analýzy vypracovávány spíše v oblasti vzdělávacích programů přípravného vzdělávání, v oblasti dalšího vzdělávání jim však není věnována tak velká pozornost. Domnívám se, že takto pojatá analýza je úkol, který dosud nebyl komplexněji zpracován

1 Východiska

Vzdělávání dospělých je součástí celoživotního vzdělávání, resp. součástí konceptu celoživotního učení. Tento koncept, jehož ideje sahají až do antického Řecka, se začal řešit jako koncept politický v 60. letech 20. století. Myšlenka konceptu se rozvinula nedlouho po revitalizaci poválečného světa, v nově vzniklé společnosti, kdy svět zažíval ve společenském a ekonomickém rozvoji nebývalých úspěchů. Významnou roli zde sehrály objevy nových technologií, které s sebou přinášely potřebu vzniku nových profesí, nových povolání a nových kompetencí.

Současně s tím začal být více kladen důraz na demokratizační procesy a od 60. let 20. století také začíná svoji roli hrát postupná globalizace trhů. S rozvojem nové poválečné společnosti i ekonomiky, zejména pak na poli vědy a výzkumu (především v souvislosti s výzkumem kosmickým) se ruku v ruce rozvíjejí nové technologie, prosazují se noví ekonomičtí lídři (např. Japonsko). S novými technologiemi tak rostou nároky na nové kvalifikace a stále více roste poptávka po kvalifikovanějším a vzdělanějším obyvatelstvu.

Státy začaly přemýšlet o tom, jakým způsobem lze dosáhnout toho, aby lidé byli dostatečně vzdělání. Otevřel se formální školský systém a lidem bylo masově umožněno studovat – např. ve večerních školách, maturitních školách, formou dálkového studia, korespondenčního studia apod. Protože trh však vyžadoval praktické znalosti, brzy se ukázalo, že formální školský systém na naplnění těchto potřeb není schopen dostatečně a pružně reagovat. Otevření formálního školského systému se tedy plně neosvědčilo a bylo nutné přijít s něčím novým, co by lépe odpovídalo také odlišné motivaci učení dospělých (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 20).

Jako celospolečenský, celosvětový globální problém se ukázal přístup ke vzdělání jako takovému. Atmosféru v r. 1968 podpořila vlna studentských hnutí, bouří a demonstrací za rozšíření lidských práv. Tento demokratizační proces proto začal řešit nejen přístup ke vzdělání jako takovému, ale také přístup ke vzdělání jako k nástroji odstranění chudoby a kriminality. Vyvrcholením těchto celospolečenských snah bylo politické založení komisí, které měly za úkol tyto požadavky a problémy společnosti vyřešit – co změnit, co udělat a jakým způsobem to udělat.

Výstupem těchto snah byla zpráva E. Faurého, předsedy Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání UNESCO, která v r. 1972 pod názvem *Learning to Be* poprvé oficiálně deklarovala koncept celoživotního vzdělávání (Šerák Dvořáková, 2009, s. 20). Faurého zpráva deklaruje, že přístup k celoživotnímu vzdělávání je nezbytnou podmínkou moderní

společnosti, jeho přiblížení člověku prostřednictvím odformalizování (tj. jinými cestami než formálním vzděláváním ve školském systému), přiblížení k práci, realitě, konkrétním potřebám jednotlivce i jednotlivých profesí skrze podnikové vzdělávání nebo mimoškolské aktivity. Nastavila pohled na vzdělávání bez ohledu na původ, věk, sociální postavení i další faktory a s ohledem na individuální zájmy a potřeby. Důraz je kladen na neformálnost, vlastní aktivitu a zapojení. Byl tak vytvořen *koncept zlepšení úrovně společnosti pomocí vzdělávání*. Jelikož v polovině 70. let 20. století nastává ekonomická krize a roste vysokým tempem nezaměstnanost, zůstalo v tomto období pouze u strategických dokumentů a plánované prostředky byly státy i jednotlivci investovány jinam (Šerák, 2009, s. 21).

Dnešní podoba konceptu se zrodila či spíše obrodila v 90. letech 20. století, a to především v souvislosti s rozvojem společnosti označované jako společnost znalostní, podporovaná aktivitami celosvětově významných organizací (OECD, UNESCO, Rada Evropy, Evropská komise, Evropský parlament). Úspěšnost země je mimo jiné dána i potenciálem znalostí a vědomostí, kterými jejich obyvatelé disponují a které představují také potenciál ekonomický jako zdroj konkurenceschopnosti. Významným a přelomovým dokumentem Evropské unie se pak stalo vydání Memoranda o celoživotním učení v r. 2001, které definuje současnou Evropu jako Evropu občanů prostřednictvím celoživotního učení, zdůrazňuje kontinuitu učení v průběhu života a uvádění celoživotního učení do života. Memorandum obsahuje těchto šest základních myšlenek:

1. myšlenka: Nové základní dovednosti pro všechny
2. myšlenka: Více investic do lidských zdrojů
3. myšlenka: Inovace ve vyučování a učení
4. myšlenka: Oceňovat učení
5. myšlenka: Přehodnotit poradenství
6. myšlenka: Přiblížit učení domovu

Zasedání Evropské rady určilo budoucí směr politiky a činnosti Evropské unie a zahájilo tzv. lisabonský proces. Cílem lisabonské strategie je, aby se EU stala nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou, schopnou udržitelného růstu s více a lepšími pracovními místy a s větší sociální soudržností v globalizovaném světě. Úspěšná ekonomika pak má být založena především na znalostech a inovacích, jsou zavedeny již dnes tak dobře známé pojmy jako *life-long learning* (učení se po celý život) a *life-wide learning*

(rozprostraněné učení, učení v celé šíři života, Šerák, Dvořáková, 2009, s.24).

Doporučení zakotvená v těchto dokumentech formují evropskou vzdělávací politiku. Tato doporučení pak dále ovlivňují vzdělávací politiky národní, které teze těchto doporučení implementují do svých národních strategických dokumentů.

Národní strategické dokumenty České republiky pro oblast vzdělávání představují především Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha (únor 2001), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2002), Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (2003), Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku (březen 2003) a Strategie celoživotního učení (2007). Ke Strategii celoživotního učení byl zpracován v roce 2009 implementační plán Strategie celoživotního učení (2009), který dále podrobněji rozpracovává konkrétní úkoly. Nositelem těchto úkolů i zadavatelem jejich realizace je v České republice Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Strategie celoživotního učení ČR proces celoživotního učení rozděluje do dvou etap, na etapu počátečního vzdělávání a na etapu dalšího vzdělávání.

Počáteční vzdělávání je charakterizováno jako základna celoživotního učení tvořená základním vzděláváním, které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky (evropský vzdělávací stupeň ISCED 1,2), středním vzděláváním (evropský vzdělávací stupeň ISCED 3) a terciárním vzděláváním (evropský vzdělávací stupeň ISCED 5, 6).

Další vzdělávání je pak vzdělávání či učení (MŠMT, 2007, s. 4), které „probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce“. Současný vzdělávací systém je tak založen na třech pilířích:

- školském (školy základní a školy střední),
- vysokoškolském (vyšší odborné školy, vysoké školy),
- dalším.

Další vzdělávání představuje širokou paletu nejrozličnějších vzdělávacích aktivit. Tyto aktivity rozlišujeme na tři základní typy vzdělávání. Jsou jimi vzdělávání *profesní, zájmové a občanské*.

1.2 Postavení dalšího vzdělávání ve vzdělávacím systému

Jakkoliv by se postavení třetího pilíře v systému vzdělávání mohlo zdát jasné a pevné, není tomu tak. Ačkoliv celoživotnímu a tedy i dalšímu vzdělávání je celospolečensky přisuzována významná role, dokonce se o něm hovoří jako o nezbytně nutné součásti života každého jedince, je tato role podle Palána (2010, nestránkováno) zdůrazňována spíše v rovině teoretické: „V České republice neexistuje žádný zákon, který by se komplexně zabýval celoživotním vzděláváním, vzdáváním dospělých nebo dalším vzdáváním. Oblast dalšího vzdělávání zůstává koncepčně neřešena“. Také zde na rozdíl od vzdělávání počátečního není zaveden žádný řízený systém.

1.3 Profesní vzdělávání

Jedinou oblastí dalšího vzdělávání, která má pevnější zakotvení i relativní legislativní oporu jako výchozí body k možné existenci alespoň jakéhosi, i když velmi nedokonalého systému, je v České republice právě vzdělávání některých specifických skupin a profesí. Jsou jimi např. pracovníci veřejné a státní správy, pracovníci na úseku bezpečnosti práce a obsluhy některých technických zařízení, nelékařští pracovníci ve zdravotnictví a také učitelé a další pedagogičtí pracovníci.

Palán (2002, s. 173) profesní vzdělávání charakterizuje jako „*veškerou přípravu na povolání*, a to jak přípravu ve školách (odborné vzdělávání a příprava), tak i všechny formy vzdělávání dospělých, které jsou obsahově spjaté s výkonem povolání či zaměstnání (další profesní vzdělávání).“ Za *další profesní vzdělávání* pak označuje (2002, s. 36) „všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce.“

2 Profesní skupina pedagogických pracovníků a její význam

2. 1 Profese učitele

Profese učitele, ať už v jakékoli podobě, byla a je ve všech společenských kulturách ztělesněním vzdělávání a kultury. Učitel je osobností, která vytváří vzdělávací proces, je jedním z jeho základních činitelů. Předává své zkušenosti, motivuje žáky k získávání znalostí a k rozvoji jejich morálních hodnot. Kromě samotného výchovně vzdělávacího procesu učitel také organizuje, realizuje a vyhodnocuje (Průcha, 1997, s 165–232). Všechny složky jeho činnosti jsou integrovány do profesního profilu. Profesní profil se skládá z odborných kompetencí (komunikačních, motivačních, prezentačních, diagnostických a organizačních) a osobnostních předpokladů (morálního profilu, pedagogického taktu apod., Lazarová, 2008, s. 25).

Současná doba klade na učitele zvýšené nároky, kdy moderní učitel již dávno není pouhým předavatelem znalostí a vědomostí. Walterová (2001, s. 11) uvádí několik důležitých funkcí a rolí učitele. Učitel se stává:

- manažerem práce třídy,
- diagnostikem učebních stylů žáků,
- konzultantem v situacích spojených s učebními obtížemi,
- pečovatelem o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků v běžných i mimořádných situacích,
- vychovatelem a ochráncem morálních, kulturních a duchovních hodnot,
- inovátorem a tvůrčím pracovníkem.

2. 1.2 Profesní standard učitele

Profesní standard učitele je (MŠMT, 2009) nástrojem pro dosahování, udržování a zvyšování kvality výchovně vzdělávacího procesu. Je to popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích. Standard vystihuje takovou úroveň kvality, kterou by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe. Je základním kamenem pro systém profesního růstu a popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce. Profesní standard učitele se skládá z několika kompetenčních bloků. Walterová (2001, s. 12) uvádí tyto bloky:

- oborově předmětové, didaktické a psychodidaktické,
- obecně pedagogické,
- diagnostické a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerské a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

Zdůrazňuje, že profesní standard založený na kompetencích představuje svorník přípravného vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů.

Profesní růst je tak procesem založeným na postupném zvládnutí požadovaných profesních činností, zvládnutí nových profesních činností a postupném prohlubování kompetencí i prohlubování pochopení podstatných souvislostí profese na vyšší úrovni.

Učitelé by tak prostřednictvím profesního standardu měli získat vodítko pro cílené zlepšování vlastní práce, odbornou pomoc a podporu pro zlepšování a perspektivu profesního růstu spojeného s platovým postupem (včetně spravedlivějšího ocenění). Dále by měli získat jistotu ohledně toho, co se od nich očekává, navzájem si v profesi lépe porozumět a objasnit snáze vlastní práci veřejnosti, zejména rodičům a zřizovatelům (MŠMT, 2009).

Není zde úkolem zabývat se podrobněji obsahem a koncepcemi profesního standardu učitele, vize ministerstva školství však obsahuje také očekávání, jaká mohou mít z existence standardu vysoké školy, které učitele připravují. Ty by vymezením standardu měly získat:

- oporu pro žádoucí proměnu učitelského vzdělávání vzhledem k potřebám kurikulární reformy (obsah studijních programů s důrazem na profesionalizaci učitelství, účinné metody a formy výuky),
- společný rámec definování profilu absolventa v souladu s cíli vzdělávací politiky,
- provázanost přípravného vzdělávání s celoživotním profesním růstem učitele,
- větší motivovanost uchazečů o profesi učitele, protože profese bude atraktivnější,
- popis a vytyčení podmínek, které jsou nezbytné pro odpovídající přípravu studentů učitelství (MŠMT, 2009).

2.2 Učitelé a další pedagogičtí pracovníci jako profesní skupina

V návaznosti na historický význam důležitosti profese učitele ve společnosti Walterová (2001, s. 12) dále doplňuje, že učitelé jsou „představováni jako uznávaná, ba dokonce prestižní profesní skupina, které by si měla společnost vážit.“ Zároveň zmiňuje všeobecně známou klesající prestiž této profese v posledních desetiletích (v Evropě se zvyšuje početnost učitelů, vysoká feminizace, stárnutí učitelských sborů, nepříznivé platové ohodnocení).

V kontextu našeho tématu je však nutné podotknout, že negativum klesající společenské prestiže nemá pro oblast celoživotního učení na snížení významnosti této profesní skupiny vliv, ba spíše naopak. Učitelé jsou z podstaty své profese nejen zajišťovateli fungování vzdělávacího systému a experty v oblasti vzdělávání a výchovy, ale především hlavními *nositeli konceptu celoživotního učení a vzdělávání*. Jejich profese jim sama předurčuje, aby v pojetí znalostní, učící se či informační společnosti tyto znalosti, dovednosti, kompetence a gramotnosti nejen předávali, ale sami se v nich neustále v souladu s vývojem společnosti a poznání zdokonalovali. Jejich práce tak současně obsahuje transformaci kompetencí k rozvoji učení i přijímání nepřetržitého učení zároveň.

Ve smyslu profesní skupiny jako cílové skupiny pro celoživotní vzdělávání, která je předmětem této práce, však do této skupiny patří i další pedagogičtí pracovníci, jakou jsou vychovatelé, asistenti pedagoga nebo výchovní poradci. Patří sem také pozice spojené s funkcí, např. ředitelé škol a další pozice: školitelé kurzů, koordinátoři školních činností apod. Proto se další text bude vztahovat nejen na učitele, ale také na tyto „přídavné“ profese pedagogických pracovníků, přičemž množina učitelů je z nich nejpočetnější. V současné době jich ve školství působí celkem kolem 270 tisíc pedagogických pracovníků, zejména učitelů (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2012).

Význam této profesní skupiny není třeba více zdůrazňovat, z celospolečenského hlediska je jednou z nejdůležitějších.

3 Vzdělávání učitelů a jiných pedagogických pracovníků

3.1 Profesní příprava

Profesní příprava především učitelů se u nás i v Evropě odehrává ve dvou rovinách. Odborná literatura, např. Pedagogická encyklopedie (2009), rozděluje tyto dvě roviny na *přípravné* vzdělávání a na *další* vzdělávání.

V rámci *přípravného* vzdělávání (Švec, 2009, s. 408) uvádí následující způsoby získání učitelské kvalifikace v České republice:

- Vyučování v mateřské škole: získává se absolvováním bakalářského studijního programu, v němž dominuje složka pedagogicko-psychologická;
- Vyučování na základní škole a střední škole (učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů): získává se absolvováním bakalářského a navazujícího magisterského studijního programu;
- Vyučování odborných předmětů na střední škole: získává se většinou absolvováním oborového magisterského programu (např. strojní inženýrství, chemicko-technologické obory, ekonomie a management), na který navazuje studium tzv. učitelské způsobilosti (pedagogicko-psychologická příprava, oborové didaktiky, pedagogická praxe). Podmínku pro získání této způsobilosti lze splnit studiem:
 - bakalářského programu,
 - programu celoživotního vzdělávání (známého jako tzv. doplňující pedagogické studium);
- Kvalifikaci pro primární školu (učitelství pro 1. stupeň základní školy) lze dosud získat většinou v nestrukturovaném pětiletém magisterském studijním programu.

Další vzdělávání (Kohnová, 2009, s. 413) charakterizuje jako:

- Celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělání;
- Všechny aktivity, které v návaznosti na dosaženou kvalifikaci učitele slouží k udržení a zvýšení jeho profesní zdatnosti;
- Vzdělávací aktivity, do nichž se učitelé zapojují, aby rozšířili a zdokonalili své znalosti, dovednosti a rozvíjeli své profesní postoje.

Dále Kohnová uvádí (s. 413), že „druhá fáze učitelského vzdělávání je také označována jako *profesní rozvoj*, který lze rozčlenit na *profesní zdokonalování vlastní učitelskou praxí*,

samostudium a další vzdělávání učitelů. Pojem se potom užívá v užším významu a je definován jako *institucionalizovaná* část profesního rozvoje učitele.“

Na tomto místě je třeba připomenout, že přes výše uvedenou definici existuje jistý nesoulad, resp. rozdíl mezi pojmy *další* a *profesní* vzdělávání, a to především ve vztahu k terminologii vyplývající z legislativy. Na chybné zaměňování pojmů poukazuje rovněž Šerák a Dvořáková (2009, s. 41):

Profesní vzdělávání: zahrnuje veškerou přípravu jedince na výkon určitého povolání, včetně studia v rámci formálního školského systému (odborná učiliště, SŠ, VOŠ, VŠ), podnikového vzdělávání, účasti na komerčních vzdělávacích aktivitách, rekvalifikaci, samostudium apod.

Profesní vzdělávání dospělých: obsahuje v podstatě ty samé aktivity jako segment předcházející, přičemž účastníkem je – na rozdíl od široce chápané sféry profesního vzdělávání – pouze dospělá osoba. Dospělého můžeme pro tyto účely charakterizovat jako jedince, který ukončil svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému a jehož hlavní sociální role se dají charakterizovat statusem dospělého člověka.

Další profesní vzdělávání: představuje nejužší a nejspecifičtější vymezení, zahrnující veškerý profesní a odborný rozvoj dospělých osob po ukončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání v rámci formálního vzdělávacího systému.

Tyto pojmy se neztídka chybně používají jako synonyma.

3.2 Profesní vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu OECD a Evropské unie

V této kapitole přiblížím, jak jsou celoživotní vzdělávání a profesní příprava pedagogických pracovníků pojímány ve vizích OECD a EU.

Jak uvádí Kopecký (2010, nestránkováno) „Obě organizace byly sice založeny jako sdružení ekonomické a politické povahy, ale pole jejich záboru se v průběhu času rozšířilo ... dokonce lze říci, že přístup OECD a EU v současnosti vytváří hlavní proud vzdělávací politiky ...“.

V pojetí politiky OECD má vzdělávání dospělých podnítit aktivitu jednotlivce v procesu celoživotního učení tak, aby se orientoval na budoucnost a podílel se na spolupráci veřejného sektoru, soukromého sektoru a individuálního občana. Důraz na vzdělávací politiku klade v těsném spojení ekonomiky a rozvoje lidských zdrojů jako potenciálu rozvoje jednotlivých zemí. Zpráva Education at a Glance 2010 (OECD, 2010, s. 2) uvádí, že „I když se vlády

jednotlivých zemí snaží přerozdělovat finanční zdroje v důsledku globální ekonomické krize, vzdělávání je předmětem obnoveného zájmu. Na jedné straně se ve většině zemí jedná o značnou položku veřejných výdajů. Na druhé straně jsou investice do vzdělávání naprosto nezbytné, pokud země chtějí dlouhodobě rozvíjet růstový potenciál a reagovat na změny v technologiích a v demografii, které přetvářejí trh práce ...“ Je samozřejmé, že proces vzdělávání nekončí dosažením terciární úrovně vzdělání, mnoho dospělých i nadále studuje po celou dobu jejich pracovní kariéry.

OECD České republice jako svému členu umožňuje účastnit se mezinárodní mnohostranné spolupráce v oblasti vzdělávání. Prostřednictvím MŠMT ČR má své zástupce v nejdůležitějších řídicích orgánech spadajících pod Direktorát pro vzdělávání, konkrétně ve Výboru pro vzdělávací politiku, v Řídící radě Centra pro inovace ve vzdělávání) a v Řídící radě programu institucionálního řízení vysokých škol.

OECD současně provádí evaluaci vzdělávacích systémů v jednotlivých zemích z různých pohledů na úroveň a instituce ve vzdělávání. V oblasti vzdělávání dospělých a rozvoje pedagogických profesí se mimo jiné soustředí na hodnocení učitelů, jejich kvalifikační předpoklady, hodnocení kvality výuky, platové ohodnocení a kariérní rozvoj. Učitelskou profesi OECD vnímá jako nepostradatelnou a v této souvislosti realizuje mnoho projektů, např. mezinárodní výzkum zaměřený na učitele, vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey), jehož právě probíhající druhá fáze je kromě jiného zaměřena na přípravu a rozvoj učitelů s ohledem na potřeby praxe. Tematické zprávy sledují charakteristiky učitelů, kteří se účastní inovačních aktivit, rozdíly mezi názory učitelů a jejich praxí apod. (MŠMT, 2012, nestránkováno).

V působnosti Evropské unie se vzděláváním dospělých zabývá rovněž mnoho subjektů a expertních institucí. Nejdůležitějšími jsou Comité on Culture and Education Evropského parlamentu, The Centre for Research on Lifelong Learning (Centrum pro výzkum celoživotního učení), Direktoriát pro vzdělávání a kulturu, ETF – European Training Foundation, Eurydice, Eurostat, Rada Evropské unie Vzdělávání, mládež a kultura a další.

Vzdělávání dospělých je rovněž důležitou součástí (Evropská komise, 2012) vzdělávací politiky EU, a to jak ve vztahu ke konkurenceschopnosti a zaměstnatelnosti, tak ve vztahu k sociálnímu začlenění, aktivnímu občanství a osobnímu profesnímu rozvoji v celé Evropě. Evropská komise podporuje tzv. *učení se od sebe navzájem*, tj. předávání si informací a zkušeností prostřednictvím činnosti např. tematických pracovních skupin, konferencí, vzájemného učení atd. K tomu využívá také síť informačních zdrojů, jakým je např. portál

Eurydice (www.eurydice.org).

Sít' Eurydice poskytuje informace a analýzy týkající se evropských vzdělávacích systémů a politik. Od roku 2011 se skládá z 38 národních jednotek působících ve všech 33 zemích, které se účastní programu celoživotního učení EU. Je koordinována a řízena EU v oblasti vzdělávání, kultury a audiovizuální výkonné agentury v Bruselu. Nově je prostřednictvím této sítě k dispozici Evropská encyklopedie národních vzdělávacích systémů. Má za cíl prezentovat co nejvíce komplexní a přesný přehled o vzdělávacích systémech a školských reformách v Evropě. Encyklopedie je provozována na principu interaktivní mapy, kde zájemce získá přístup ke konkrétním informacím národního vzdělávacího systému. Vzdělávací systémy jsou však v encyklopedii prezentovány primárně jako soustava počátečního vzdělávání (tedy končící vzděláváním terciárním), stejně jako model vzdělávací soustavy České republiky. Informace o kategoriích pedagogických pracovníků jsou uváděny pouze v rámci těchto soustav. Pilíř dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků není jednotně nebo systémově popisován, přehled o něm je třeba vyhledat vždy prostudováním jednotlivých informací a konkrétní situace v jednotlivých zemích. Údaje uváděné prostřednictvím této sítě se shodují s poznatky, které byly zjištěny v rámci volby příkladových zemí v dalších tištěných zdrojích (viz kapitola 9).

Na další profesní a odborné vzdělávání se více zaměřují aktivity organizace CEDEFOP – Evropského střediska pro rozvoj odborného vzdělávání. Bylo založeno v roce 1975, jeho sídlo je v Řecku. Úkolem Cedefop je posílení evropské spolupráce a evropské politiky odborného vzdělávání (VET – Vocational Education Training), přispívá k realizaci a přípravě VET politiky. Úzce spolupracuje s Evropskou komisí, vládami členských států, zaměstnavatelů a odborů atd. Podporuje především společné evropské přístupy, principy a nástroje ke zlepšení odborného vzdělávání, politiku odborného vzdělávání i přípravy. To se týká i odborné přípravy učitelů. Tato platforma podporuje aktivity *sdílet nápady a diskutovat ty nejlepší způsoby, jak zlepšit politiku odborného vzdělávání a přípravy, trendy a výzvy* v odborném vzdělávání a přípravě také pedagogických profesí.

Profesním rozvojem odborného vzdělávání a přípravy učitelů a školitelů včetně poradenství se zabývá Čtvrtá zpráva o odborném vzdělávání a přípravě (Cedefop, 2009), která popisuje výzkum evropské politiky odborného vzdělávání a přípravy priority pro modernizace odborného vzdělávání. Zpráva uvádí (s. 120) současné trendy odborného vzdělávání a přípravy učitelů i jiných profesí ve vzdělávání a trendy modernizace učitelského povolání.

Hlavními tématy zprávy jsou nové pedagogické dovednosti a přístupy zaměřené na studenta. Patří sem aktualizace odborných dovedností, jako je užívání moderních technologií, schopnost pracovat v týmu, manažerské, organizační a komunikační dovednosti, rozvoj sociálního partnerství. Nové způsoby výuky jsou postaveny na individualizaci učení, individuálních studijních plánech, alternativních metodách, distančních způsobech, učení „zdola“ (učitel jako žák). Učitelé jsou facilitátory a prostředníky učení.

Dosažení změn znamená ovlivňování hluboce zakořeněných postupů, rutiny mezi vzdělávajícími a vzdělávanými. Pedagogové mají usilovat o další prostředky, jak přinést změnu a inovaci do vlastní výuky. Dále zpráva uvádí, že významnou roli v odborném vzdělávání edukačních pracovníků zaujímá akční výzkum. Jeho cílem je zlepšit postupy místo vytváření abstraktních znalostí. V rámci akčního výzkumu se provádí testování stávajících postupů, zavádění nových postupů a vyhodnocování výsledků, což by mělo vést ke zlepšení didaktických metod. Obsahuje prvky zpětné vazby, které jsou velmi důležité.

Odborné vzdělávání a příprava pedagogických pracovníků hrají dvojí roli ve změně, reformách a modernizaci systému i obsahu odborného vzdělávání. Prostřednictvím modernizace odborného vzdělávání se pedagogičtí pracovníci podílejí jednak na utváření reformy, zároveň vytvářejí své vlastní změny a inovace. V moderním systému odborného vzdělávání jsou učitelé a další pedagogičtí pracovníci považováni za agenty klíčových změn nejen školské reformy, ale také celé společnosti. Zde hraje důležitou úlohu aktivní účast na vzdělávací politice v sociálním dialogu, především tam, kde jsou zainteresovány v tripartitních jednáních také učitelské profesní organizace (komory, svazy).

3.3 Charakteristika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se stejně jako přípravné odehrává ve dvou rovinách. První rovina je ideologická ve smyslu souboru ideí, tedy vycházející z idejí konceptu celoživotního učení a soudobé globální společnosti. Druhá rovina je praktická, tedy vycházející z konkrétního obsahu profesního standardu a požadavků stanovených legislativou. Legislativně je toto vzdělávání upraveno zákoníkem práce a dále zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (§ 60 Celoživotní vzdělávání). Stěžejními normami, které dále určují

typologizaci vzdělávacích programů v závislosti na získání příslušné kvalifikace, jsou zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 317/2005 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Určujícím členěním jak pro zaměstnavatele (školy), tak pro zájemce (učitelé a další pedagogičtí pracovníci) je dělení druhů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle vyhlášky č. 317/2005. Rozlišuje se na tři základní druhy:

1) Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů

Pedagogičtí pracovníci si studiem v těchto vzdělávacích programech mohou svoji odbornou kvalifikaci zvýšit. Zvýšením kvalifikace se rozumí též její získání nebo rozšíření. Náklady na tato vzdělávání mohou být hrazeny školou.

2) Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů

3) Studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Jedná se o programy zaměřené a profesní a osobnostní rozvoj učitelů a dalších pedagogů, na rozvoj škol a školního i mimoškolního vzdělávání.

Vyhláška zároveň ve většině případů (zejména v případě studia ke splnění kvalifikačních předpokladů a dalších kvalifikačních předpokladů) také určuje povinnou časovou dotaci tohoto studia v hodinách.

Na tomto místě je potřeba opět zmínit určitou terminologickou nejednotnost mezi odbornou literaturou, legislativou a také povědomostí pedagogické veřejnosti. Odborná literatura ponejvíce toto vzdělávání označuje jako další a hovoří pouze o učitelích (Kohnová, 2004, s. 3) legislativa je označuje jako kvalifikační a za cílovou skupinu považuje i jiné pedagogické profese, případně funkce (vyhláška č. 317/2005 MŠMT ČR). Dále dochází ke smíšení pojmů vzdělávání počátečního a vzdělávání celoživotního jako vzdělávání dalšího, případně kvalifikačního. Pedagogický pracovník, který je nekvalifikovaný, avšak základ své kvalifikace již má z etapy vzdělávání počátečního, svoji pedagogickou kvalifikaci prostřednictvím celoživotního vzdělávání může teprve získat a v jeho případě se nemůže jednat o vzdělávání další – přitom vzdělávací programy i pro tyto cílové skupiny jsou označovány jako programy dalšího vzdělávání; jiný pedagogický pracovník svoji již získanou

pedagogickou kvalifikaci prostřednictvím celoživotního vzdělávání „pouze“ rozšiřuje či prohlubuje – v tomto případě se o další vzdělávání jedná. Jako kvalifikační vzdělávání ve smyslu legislativní terminologie je vnímáno pouze studium pro získání nebo rozšíření kvalifikace, přitom i v případě prohlubujícího vzdělávání se jedná o vzdělávání kvalifikační. Podle mého názoru je obsahově výstižnější terminologie legislativní a domnívám se, že se vždy jedná o vzdělávání kvalifikační a profesní, ať počáteční, nebo prostřednictvím programů celoživotního vzdělávání, pouze je realizováno jinou cestou. Toto chápání odpovídá definici kvalifikačního vzdělávání, kterou též uvádí Šerák a Dvořáková (2009, s. 41)

Nyní přiblížím jednotlivé druhy vzdělávání:

1) Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů zahrnuje studium v oblasti pedagogických věd, studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga, studium pro ředitele škol a školských zařízení a studium k rozšíření odborné kvalifikace.

a) *Studiem v oblasti pedagogických věd* (§ 2) získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických, speciálně pedagogických nebo psychologických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace. Dříve se toto studium nazývalo doplňující pedagogické studium, frekventované a neoficiálně nazývané „pedagogické minimum“. Studium trvá zpravidla 3 semestry (1,5 roku).

b) *Studium pedagogiky* (§ 3) taktéž směřuje k získání znalostí a dovedností v oblasti pedagogických věd. Rovněž absolvování *studia pro asistenty pedagoga* (§ 4) vede k získání znalostí a dovedností v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí odborné kvalifikace.

Typ studia podle písmene a) a b) je členěn na vzdělávací programy vedoucí k získání pedagogické způsobilosti pro různé stupně a typy škol.

c) *Studium pro ředitele škol a školských zařízení* (§ 5) je určeno pro pracovníky, kteří jeho absolvováním získají znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol a školských zařízení a v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, včetně ochrany zdraví, které jsou kvalifikačním předpokladem pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení. Časová dotace tohoto studia je minimálně 100 hodin, studium je odbornou veřejností nazýváno též „funkční“.

d) *Studiem k rozšíření odborné kvalifikace* (§ 6) získává jeho absolvent způsobilost vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném druhu školy či jiném stupni školy nebo způsobilost vyučovat další předměty. Studium trvá zpravidla 6 semestrů (3 roky). Jedná se většinou o

oblast všeobecně vzdělávacích předmětů vyučovaných na druhém stupni základních a středních škol, ale také k rozšíření kvalifikace učitelství pro 1. stupeň základní školy.

2) Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů

Obsahuje studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, studium pro výchovné poradce a studium k výkonu specializovaných činností.

a) *Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky* (§ 7) získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií. Studium trvá zpravidla 4 semestry.

b) *Studium pro výchovné poradce* (§ 8) je určeno k získání specializace v základním oboru zaměřené na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Tato specializace je předpokladem pro výkon specializované metodologické činnosti výchovného poradce.

c) *Studium k výkonu specializovaných činností* (§ 9) zahrnuje získání, resp. zvýšení kvalifikace v několika specializovaných činnostech, jimiž jsou

- c) koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií,
- ci) tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol,
- cii) prevence sociálně patologických jevů,
- ciii) specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy,
- civ) specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených.

Studium trvá zpravidla 4 semestry.

3) Studium k prohlubování odborné kvalifikace (též nazývané jako tzv. *průběžné studium*).

Toto studium je zaměřeno na profesní a osobnostní rozvoj učitelů a dalších pedagogů, na rozvoj škol a školního i mimoškolního vzdělávání. Deklarovaná délka programů je v rozsahu nejméně 4 vyučovacích hodin, může však trvat i několik semestrů. Jde však zpravidla o programy nebo kurzy s délkou trvání do jednoho roku.

Výše uvedené typy vzdělávacích programů vedou k získání, doplnění, rozšíření, specializaci či prohloubení profese. Podle Tureckiové a Vetešky (2009, s. 32–35) těžiště pomoci rozvoje kompetencí ve smyslu zdokonalování, rozšiřování, prohlubování anebo změny struktury profese spočívá právě v dalším vzdělávání. Takové vzdělávání má tedy další dimenzi než jen

naplnění litery právních norem, a to dimenzi kontextualizace, tj. zasazení do určitého prostředí, situace a spoluvytváření dalšího vzdělávání zájmy a potřebami ostatních účastníků situace. Rozvoj kompetencí je pak pojímán jako jejich sdílení a transformace: sociální a občanské kompetence, kompetence k učení, k řešení problémů (Tureckiová, Veteška, 2009, s. 41). Tureckiová a Veteška uzavírají (2009, s. 43), že má-li dojít k naplnění myšlenek Memoranda o celoživotním učení EU a dalších významných dokumentů, je nutné se zaměřit mimo snah o propojení stupňů počátečního vzdělávání také na všechny segmenty dalšího vzdělávání, tj. na další profesní, zájmové a občanské vzdělávání.

3.4 Instituce poskytující vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR

Počáteční vzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků je vždy institucionalizované a odehrává se na úrovni středních a vysokých škol v akreditovaných středoškolských a vysokoškolských studijních programech prostřednictvím pevné sítě středních a vysokých škol, převážně veřejných (Švec, 2009, s. 408).

V oblasti dalšího vzdělávání je situace zcela odlišná. Vstupujeme zde na pole, které již není centrálně systemizováno jednotnou sítí typizovaných vzdělávacích institucí, nýbrž působí zde instituce rozmanitého charakteru a podstatnou roli hraje existující tržní prostředí založené na vztahu klient – dodavatel. Další vzdělávání je poskytováno jako placená služba. Poskytovateli těchto služeb pro další vzdělávání pedagogických pracovníků je několik, jsou to:

- Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) jako specializovaná státní instituce resortu školství. Je příspěvkovou organizací zřízenou MŠMT. Ústředí organizace sídlí v Praze, přičemž v každém krajském městě má NIDV svoje pobočky. Je jedinou organizací v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, která má plošnou působnost s přímým zastoupením v rámci celé České republiky s dobrým dosahem do regionů, se znalostí místní problematiky a kontaktů. Hlavním posláním NIDV je komplexní celorepublikové zajištění úkolů v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které vyplývají z usnesení vlády, nové školské legislativy, a které jsou definovány MŠMT jako priority státní vzdělávací politiky.
- Vzdělávací instituce zřizované kraji;
- Samotné školy;

- Instituce z jiných resortů;
- Neziskové organizace;
- Občanská sdružení;
- Komerční subjekty – soukromé společnosti;
- Vysoké školy a jejich fakulty, katedry či specializovaná pracoviště dalšího vzdělávání učitelů pracující při vysokých školách.

4 Úloha a postavení vysokých škol v oblasti celoživotního vzdělávání a ve vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice

Poskytovatelem celoživotního vzdělávání a učení může být dnes prakticky kdokoliv – jedinec, rodina, komunita, společenství, stát, církev, organizace výrobní i nevýrobní, instituce z oblasti kultury, média všech typů, učíme se vždy a všude - formálně i neformálně, organizovaně i neorganizovaně, cíleně i nevědomky, institucionalizovaně i neinstitucionalizovaně. V tomto širokém spektru celoživotního učení a vzdělávání vysoké mají školy mají výsadní postavení. Odnepaměti jsou nositelkami vědění, pokroku a výchovy. Vysoké školy jsou nejvyšším článkem vzdělávací soustavy České republiky, představují vrcholná střediska vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti. Hrají klíčovou roli ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti.

Kromě naplňování jednoho ze základních občanských práv přístupu k vysokoškolskému vzdělání poskytují možnost získávat odpovídající profesní kvalifikace, připravovat pro výzkumnou práci a jiné odborné činnosti. Dále poskytováním dalších forem vzdělávání umožňují získávat, rozšiřovat, prohlubovat nebo obnovovat znalosti z různých oblastí, a tím se podílet na celoživotním vzdělávání.

Jejich činnost přispívá k rozvoji národní, ale také regionální úrovně. Významná je spolupráce s orgány státní správy i samosprávy, s podnikovou a kulturní sférou. V neposlední řadě se podílejí na mezinárodní a zejména evropské spolupráci na výzkumných projektech a výměnných studijních pobytech (Zákon o vysokých školách, 1998 v platném znění, § 1).

V současném pojetí učení a vzdělávání tedy nejsou vysoké školy jako terciární stupeň pouze konečným článkem počátečního vzdělávání, ale zároveň mohou stát a také stojí na počátku vzdělávání dalšího. Tato pozice je v zákoně o vysokých školách ještě podpořena § 60:

„(1) V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat bezplatně nebo za úplatu programy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově. Bližší podmínky celoživotního vzdělávání stanoví vnitřní předpis. Účastníci celoživotního vzdělávání s ním musí být seznámeni předem.

(2) O absolvování studia v rámci celoživotního vzdělávání vydá vysoká škola jeho účastníkům osvědčení. Úspěšným absolventům celoživotního vzdělávání v rámci akreditovaných studijních programů, pokud se stanou studenty podle tohoto zákona (§ 48 až 50), může vysoká škola uznat kredity, které získali v programu celoživotního vzdělávání až

do výše 60 % kreditů potřebných k řádnému ukončení studia.

(3) Účastníci celoživotního vzdělávání nejsou studenty podle tohoto zákona.“

Tím je působnost vysokých škol na poli celoživotního učení a vzdělávání oficiálně vymezena. Z podstaty činnosti vysokých škol je garantován vysoký stupeň kvality takového vzdělávání, se kterým se ostatními subjekty, zejména komerční, mohou jen velmi obtížně porovnávat.

Na rozdíl od komerčních subjektů specifickým rysem veřejných vysokých škol, a tedy i možností realizace programů celoživotního vzdělávání, je způsob jejich financování. Finanční prostředky jsou poskytovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jako příspěvek na vzdělávací a vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost nebo jako dotace na rozvoj vysoké školy nebo na ubytování a stravování studentů. Pro stanovení výše příspěvku je rozhodný typ a finanční náročnost akreditovaných studijních programů, programů celoživotního vzdělávání, počet studentů a dosažené výsledky ve vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké nebo další tvůrčí činnosti a její náročnost, dlouhodobý záměr ministerstva školství a dlouhodobé záměry vysokých škol. Kromě tradičně zohledňovaných položek počtu a kvality pregraduálních studijních programů, počtu absolventů a doktorandů, četnosti studentských mobilit nebo ukazatelů vědeckého výkonu jsou pro význam financování důležité i *programy celoživotního vzdělávání*.

Konkrétněji činnost vysokých škol v této oblasti sice není aktuálně více rozpracována, lze však usuzovat, že do budoucna jí může být věnována daleko větší pozornost než dosud. V této souvislosti se totiž také hovoří o tzv. *třetí roli* nebo *nové roli* vysokých škol (Krčmářová, 2010, s. 17). Komplexní změny nastalé v procesu globalizace a proměnách společnosti znamenaly přetvoření samotných vysokoškolských institucí i prostředí, ve kterém vyvíjejí svou činnost. S těmito proměnami se objevují nové činnosti i způsob organizace, mění se jejich společenské, ekonomické a kulturní role.

Krčmářová se věnuje dvěma konceptům pojetí těchto rolí – pojetí OECD a pojetí UNESCO. Uvádí, že v mnoha aspektech se obě pojetí kryjí nebo na sebe v dokumentech odkazují. Jejich společným rysem je však určení významné úlohy vysokoškolských institucí v kontextu regionálního rozvoje jako rozvoje regionů Evropské unie.

Podle OECD přispívají vysokoškolské instituce k rozvoji regionu trojím způsobem:

- soustředí se na technické, organizační a sociální inovace výroby a potřeby a jejich

transfer do praxe,

- přispívají k sociálnímu rozvoji modifikací studijní nabídky v souvislosti s potřebami pracovního trhu v daném regionu,
- mají přispívat k sociálnímu, kulturnímu a environmentálnímu rozvoji regionu podporou zdravotnictví, kulturního a kreativního průmyslu a environmentální udržitelnosti.

V pojetí OECD je třetí rolí (vedle vzdělávání a výzkumu) služba veřejnosti, tato role je však pojmána více v ekonomickém smyslu.

Pojetí UNESCO je spíše opačného rázu, podporuje složku humanizační a společenskou. Vysoké školy (Krčmářová, 2010, s. 20) by měly učit své absolventy zodpovědnému občanství v globalizovaném světě v celé jeho komplexitě a provázanosti. Třetí rolí podle UNESCO je kriticky zhodnotit příčiny a následky vzniku globálních problémů, výzkum a výuka pro přechod k udržitelnému rozvoji.

Na pomezí obou těchto přístupů stojí příspěvek reflexe současného pojetí působení veřejných vysokých škol autorů Bartuška a Kouckého. Činnost vysokých škol rozdělují do šesti základních funkcí: funkce studijní, funkce mezinárodní, funkce výzkumná/vědecká, funkce podnikatelská, funkce regionální a *funkce celoživotní*.

Celoživotní funkce (Bartušek, Koucký, 2012, s. 3) „charakterizuje, do jaké míry se vysoká škola zaměřuje na další vzdělávání a vzdělávání dospělých nebo seniorů.“ Vstupními ukazateli hodnocení této funkce v expertizní studii jsou (s. 8):

- podíl studentů v distančním a kombinovaném studiu na celkovém počtu studentů,
- podíl studentů celoživotního vzdělávání na celkovém počtu studentů,
- podíl studentů v kurzech celoživotního vzdělávání pro absolventy magisterských studijních programů,
- podíl studentů v kurzech celoživotního vzdělávání pro absolventy SŠ,
- podíl studentů v kurzech celoživotního vzdělávání pro absolventy VOŠ nebo bakaláře.

Pro skupinu učitelů a dalších pedagogických pracovníků je úloha vysokých škol nezaměnitelná, neboť přinášejí a transformují poznatky z mnoha vědních oborů, zejména, z pedagogických věd a z psychologie, pomáhají implementovat nové poznatky a metody ve všech aspektech pedagogické činnosti. Kohnová (2004, s. 54) uvádí: „Role vysokých škol

v dalším vzdělávání učitelů je nezastupitelná. Nabízejí desítky vysoce kvalitních programů dalšího profesního vzdělávání učitelů, tyto programy mají stanovené výstupy a zřetelný vliv na profesní rozvoj. Velkou část těchto programů nelze realizovat jinde než na vysoké škole. Prioritou vysokých škol je pregraduální vzdělávání a vědecký výzkum, v souladu s tímto jsou pak koncipovány i programy dalšího vzdělávání učitelů.“ V množině poskytovatelů dalšího vzdělávání pedagogickým pracovníkům je tak lze považovat za instituce s nejvyšší úrovní kvality.

Předmětem mého dalšího zájmu bude podrobnější pohled na poskytování dalšího vzdělávání učitelům a pedagogickým pracovníkům veřejnými vysokými školami jako plnění celoživotní funkce školy.

4.1 Celoživotní vzdělávání a profesní vzdělávání pedagogických pracovníků na Univerzitě Karlově v Praze

Důležitost rozvoje činnosti Univerzity Karlovy v Praze jako veřejné vysoké školy v oblasti celoživotního vzdělávání je zmíněna v jejím Dlouhodobém záměru pro roky 2011–2015. Konstatuje se v něm, že celkový dosavadní vývoj v oblasti celoživotního vzdělávání (CŽV) na univerzitě není plně uspokojivý. Na univerzitě probíhají kurzy profesního vzdělávání i kurzy zájmové, na nichž se jednotlivé fakulty podílejí různou měrou. Celkový počet profesně orientovaných kurzů ale spíše klesá, naopak stoupá počet kurzů zájmových. Mezi kurzy zájmovými hraje významnou roli Univerzita třetího věku (U3V). Počtem kurzů i počtem účastníků tvoří pětinu až čtvrtinu kurzů CŽV. Mezi profesně zaměřenými kurzy dominují především kurzy pro učitele a další pracovníky ve školství, pracovníky ve zdravotnictví a pracovníky v tzv. pomáhajících profesích.

Dlouhodobý záměr UK v Praze (UK v Praze, 2011) pro oblast CŽV stanoví tyto strategie:

- v kontextu očekávaného demografického poklesu *posilovat programy celoživotního vzdělávání u těch fakult a oborů, kde představují významný příspěvek k profesnímu vzdělávání,*
- *vhodnými formami koordinovat aktivity v oblasti celoživotního vzdělávání a poskytovat relevantní informace o poptávce po kurzech,*
- v příslušných studijních oborech připravit nabídku kvalitního vzdělávání pro veřejnou správu,
- *provést SWOT analýzu celoživotního vzdělávání na UK a na základě jejích výsledků*

připravit kroky k výraznému zvýšení výkonů UK v této oblasti,

- posílit nabídku pro cílovou skupinu zájemců uchazečů o studium, kteří nebyli z kapacitních důvodů přijati k řádnému studiu.

V rámci Univerzity Karlovy v Praze se přípravou a dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, zejména učitelů, zabývá v první řadě fakulta pedagogická, ale i další fakulty, jejichž hlavní směr je soustředěn na přípravu jiných profesí. Jsou to fakulta filosofická, přírodovědecká, matematicko-fyzikální a fakulta tělesné výchovy a sportu. Fakulta pedagogická má však výsadní postavení v tom, že její aktivity jsou v této oblasti komplexní. Zatímco jmenované fakulty připravují především odborníky v oboru a příprava učitelů je jen úzkou částí jejich vzdělávací činnosti, hlavní náplní fakulty pedagogické je příprava učitelů pro všechny typy a stupně škol - školy mateřské, základní, střední, speciální i umělecké. Zároveň připravuje další odborníky, jimiž jsou speciální pedagogové, psychologové, školští manažeři, vzdělávací poradci, vychovatelé dětí a mládeže nebo pedagogové volného času. Současně vychovává vědecké pracovníky v pedagogice a psychologii i v různých oborech zaměřených na vzdělávání.

4.2 Profesní vzdělávání pedagogických pracovníků a jeho cíle na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze

Aktivity celoživotního vzdělávání v oblasti profesního vzdělávání pedagogických pracovníků ve smyslu Dlouhodobého záměru UK upřesňuje Dlouhodobý záměr Pedagogické fakulty (Pedagogická fakulta UK v Praze, 2007).

Současný stav popisuje jako nabídku studia ke splnění kvalifikačních předpokladů, dalších kvalifikačních předpokladů nebo k výkonu specializovaných činností i různých programů k prohlubování odborné kvalifikace pedagogických pracovníků. Jako hlavní cíl deklaruje *zkvalitňování veškeré vzdělávací činnosti v oblasti celoživotního vzdělávání a skutečnost být pro zájemce o profesní vzdělávání pedagogických pracovníků preferovanou vzdělávací institucí*. Uvádí záměr rozšiřovat nabídku programů celoživotního vzdělávání především v těch oblastech, které představují významný příspěvek k profesnímu vzdělávání, a dbát o zvyšování kvality vzdělávání v programech celoživotního vzdělávání. K dosažení cíle si stanovuje následující prostředky:

- analyzovat další možnosti uznávání předmětů uskutečněných v rámci celoživotního vzdělávání v pregraduálním studiu,
- zpřístupňovat kurzy celoživotního vzdělávání většímu počtu zájemců se specifickými vzdělávacími potřebami i zájemcům na rodičovské dovolené,
- zaměřit se na účinnější způsoby propagace nabídky kurzů celoživotního vzdělávání, rozpracovat systémy podpory jejich realizace, řízení celoživotního vzdělávání na fakultě a pokračovat v elektronizaci studijní agendy kurzů,
- provádět pravidelné analýzy zabezpečení a kvality vzdělávacích programů celoživotního vzdělávání včetně využití prvků studentského hodnocení,

Nyní bych se ráda zaměřila na to, jak lze vybrané cíle konkrétně naplňovat.

5 Současný stav dalšího vzdělávání pedagogů v České republice

Zahájení studia k získání nebo rozšíření pedagogické kvalifikace do konce roku 2014 je v ČR pro určitou skupinu pedagogických pracovníků podmínkou pro to, aby mohli i nadále vykonávat přímou pedagogickou činnost. Učitelská profese je sice tradičně finančně podhodnocována a nedoceňována, nicméně i přes dnešní krizovou dobu představuje školství jakousi jistotu v nejistotě a učitelská profese i z těchto důvodů je poměrně relativně vyhledávanou pracovní pozicí. Údaje zveřejněné Ústavem pro informace ve vzdělávání říkají, že v roce 2005/2006 bylo z přibližně 135 000 učitelů 18 500 nekvalifikovaných, což představuje bezmála 14 %. V roce 2010/11 je z celkového počtu 132 000 pracovníků nekvalifikovaných již jen 16 000 učitelů, což představuje 12 %, kvalifikovanost se tedy daří postupně naplňovat.

Největší podíl nekvalifikovaných pedagogických pracovníků tvoří učitelé základních škol, zhruba stejnou měrou na prvním i druhém stupni, mírně se zvyšuje počet nekvalifikovaných pedagogických pracovníků na školách středních. I tak podíl nekvalifikovaných pedagogických pracovníků již netvoří tak početnou cílovou skupinu, jak se na první pohled může zdát. Tento stav představuje současnou společenskou poptávku po získání pedagogické kvalifikace ze strany pracovníků, kteří již v praxi působí v různých pedagogických pozicích a podle současných právních norem jsou na ně kladeny požadavky na získání, doplnění či rozšíření kvalifikace tak, aby mohli ve školství působit i nadále.

Podle informací uvedených v databázi akreditovaných programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků při MŠMT ČR je to k březnu 2012 celkem 1456 organizací i jednotlivců, které v této oblasti nabízejí přes 41 000 vzdělávacích programů a představují tak společenskou nabídku.

Vzhledem k množství a rozmanitosti těchto poskytovatelů jsem se proto rozhodla zaměřit se na takové, kteří jsou si svým způsobem rovni – mají stejné podmínky vstupů a stejné možnosti výstupů. Jedná se o celkem devět pedagogických fakult, které existují v rámci veřejných vysokých škol (univerzit). Podrobněji jsem se zaměřila na Pedagogickou fakultu UK v Praze, a to ve světle stanovených cílů.

6 Metody

6.1 SWOT analýza

Ačkoliv SWOT analýza je dostatečně známým pojmem, přesto se domnívám, že je vhodné připomenout alespoň ve stručnosti její hlavní principy a specifika uplatnění ve školském systému (Světlík, 2006, s. 112).

Tato metoda je běžným nástrojem ke zjišťování pozice organizace, hodnocení její dosavadní činnosti a podkladem pro budoucí rozhodování.

Prvním krokem je uvědomění si příležitostí a nedostatků, kdy na základě definování a vyhodnocení jednotlivých faktorů určíme silné stránky a přednosti (strengths), slabé stránky (weaknesses), příležitosti (opportunities) a hrozby (threats). Silné a slabé stránky získáme po analýze vnitřních faktorů organizace, tj. produktů a jejich atributů a způsobu fungování organizace. Hrozby a příležitosti představují vnější aspekty, především makroprostředí a mikroprostředí (Světlík, 2006, s. 32).

Do makroprostředí patří technické a technologické prostředí, ekonomické prostředí, politické prostředí, legislativní prostředí, ekologické prostředí, společensko-kulturní prostředí a demografické prostředí.

Mikroprostředí zahrnuje trh, konkurenci, dodavatele, zákazníky, distributory, zprostředkovatele, veřejnost a odbornou veřejnost.

Zatímco vnitřní aspekty, ze kterých silné a slabé stránky vycházejí, svým konáním a počínáním můžeme ovlivnit či zvrátit jejich vývoj, vnější aspekty, zejména ty v makroprostředí, ovlivnit nemůžeme. Můžeme je však vhodným způsobem využít ve svůj prospěch.

Matice SWOT analýzy:

Silné stránky (vnitřní)	Slabé stránky (vnitřní)
Příležitosti (vnější)	Hrozby (vnější)

Z této matice je pak možné vyvodit čtyři druhy strategií: maxi – maxi strategie, mini-maxi strategie, maxi-mini strategie, mini-mini strategie.

Strategie maxi-maxi podporuje maximalizaci silných stránek a tím maximalizaci příležitostí.

Strategie mini-maxi minimalizuje slabé stránky a tím maximalizuje příležitosti.

Strategie maxi-mini maximalizuje silné stránky a tím minimalizuje hrozby. V této situaci jsou poměrně velké předpoklady k eliminaci hrozeb. Je třeba využít silných stránek a cíleně se zaměřit na hrozby.

Strategie mini-mini minimalizuje slabé stránky a zároveň minimalizuje hrozby. Tato situace v podstatě představuje stav plný hrozeb, kdy organizace nemá dostatek předpokladů k jejich překonání.

Nejpodrobnější návod k provedení SWOT analýzy uvádí Kotler (2007, s. 93). Ve svém kontrolním seznamu doporučuje sledování mnoha kategorií z několika oblastí. Jsou jimi oblast marketingu, financí, výroby a organizace (viz přílohu C). Jednotlivé položky Kotler hodnotí ve dvou úrovních: v úrovni jejich výkonnosti a v úrovni jejich důležitosti. Důležitost je hodnocena pětistupňovou škálou (velká síla = 1, malá síla = 2, neutrální = 3, malá slabost = 4, velká slabost = 5), důležitost pak třemi stupni (vysoká, průměrná, nízká).

6.1.2 SWOT analýza ve vzdělávání a ve školství

V oblasti vzdělávání je přínosem uplatnění SWOT analýzy především zvýšení kvality a pestrosti vzdělávací nabídky. Její pečlivé zpracování umožňuje vytvořit dobré předpoklady pro stanovení reálných cílů a správné strategie dalšího rozvoje školy. Marketingové řízení školy je způsob budování efektivně fungující vzdělávací instituce poskytující co nejlepší služby a naplňující základní a hlavní poslání školy, tj. poskytování kvalitního vzdělávání (Světlík, 2006, s. 27–28).

Mužík uvádí (1998, s. 36), že marketingový mix ve vzdělávání je kombinací nástrojů takové strategie, kdy rozsah a způsob použití jednotlivých metod jsou „šity na míru“ konkrétního záměru. Dále jej specifikuje na těchto pět dílčích složek: výrobní mix, cenový mix, distribuční mix, komunikační mix a personální mix:

Do výrobního mixu řadí cílové zaměření vzdělávacího programu (zda jde o předávání informací, vědomostí, dovedností či návyků), „sortiment“ programů, tj. způsob jejich skládání dohromady, délka vzdělávání, odborná a metodická úroveň, cena (též samostatná součást) a doplňkové služby (studijní materiály, ubytování, stravování apod.).

Cenový mix je specifickou složkou. Neplatí zde klasická poptávková křivka, zejména v tomto

případě, kdy do hry vstupuje stát přímými či nepřímými dotacemi. Na cenu má velký vliv i renomé vzdělávací instituce.

Distribuční mix zahrnuje veškeré aktivity, které jsou spojeny s tím, jak dostat vzdělávací programy přímo k účastníkům. Některé vzdělávací instituce se profilují jako celostátní, některé jako regionální či místní.

Komunikační mix představuje v případě profesního vzdělávání především public relations (vztahy s veřejností) a jako doplněk „podporu prodeje“, jako jsou kluby absolventů, bulletiny nebo odborné časopisy.

Personální mix je dán kvalifikací pracovníků vzdělávacích institucí. Kromě odborné úrovně lektorů je to však také úroveň tzv. doplňkových či podpůrných profesí, jako jsou např. organizační a informační pracovníci, jejichž činnost mnohdy dotváří image organizace. (Image tvoří celá řada faktorů, např. historie školy, geografické umístění, velikost, úroveň sboru, úspěšnost absolventů, systém komunikace se studenty a zájemci apod. – Světlík, 2006, s. 116., též Soukalová, s. 43) Kromě běžných schopností komunikace a vztahu k zájemcům jsou na ně kladeny také vyšší nároky v podobě přístupu k zájemcům a znalosti jednotlivých vzdělávacích programů.

Každá větší organizace, včetně organizací poskytujících služby veřejnosti, dbá na svou image, prostřednictvím činnosti oddělení zajišťujícího dobré vztahy s veřejností. To pak věnuje pozornost především takovým oblastem, jako je kvalita webových stránek, udržování a rozvoj dobrého jména či prezentace partnerství s jinou významnou vědeckou a vzdělávací institucí. Soukalová uvádí (2008, s. 44), že „každá vysoká škola by měla informovat své uchazeče, studenty, partnery i veřejnost o své existenci, cílech, aktivitách ... Aby byla komunikace efektivní, je potřeba organizovat komunikaci jako obousměrnou aktivitu ... Podmínkou efektivní komunikace je oboustranná výměna informací mezi školou a cílovými skupinami. Mezi školou a cílovými skupinami by měla existovat zpětná vazba, která je charakterizována potřebou naslouchat problémům a potřebám svých potencionálních i stávajících studentů a sledovat problémy a potřeby praxe...“

Materiál Návod pro SWOT analýzu Masarykovy univerzity v Brně (2008) aplikuje tento typ rozboru přímo na prostředí vysoké školy jako prostředku k hodnocení studijních programů a oborů. Uvádí, že v případě studijních oborů se SWOT analýza nejčastěji zaměřuje na

následující oblasti:

a) Vnitřní prostředí:

fakulta a zaměstnanci

učebny, laboratoře a další vybavenost

současní studenti

rozpočty

výzkumné programy atd.

b) Vnější prostředí:

potenciální zaměstnavatelé

rodiny studentů

konkurenční obory a vysoké školy

střední školství

demografické trendy

financování vysokého školství

Jako další způsob sledování vnitřního prostředí a následně k identifikaci slabých a silných stránek pak slouží výsledky průzkumů mezi studenty a absolventy, výstupy debat v pracovních skupinách, rozhovory se současnými studenty, zprávy od zaměstnavatelů atd.

Podle Světlíka (2003, s. 95) je dále pro objektivní hodnocení nutné vztáhnout a porovnat jednotlivé složky činností s konkurencí, čímž získáme pohled na skutečné či možné postavení mezi nimi. □Tím se dostávám k metodě benchmarkingu.

6.2 Benchmarking

Benchmarking je nástroj strategického managementu, který se poprvé objevil na počátku 80. let 20. století. Jedná se o analytický a plánovací nástroj pro srovnávání vlastní organizace s ostatními konkurenty v odvětví, nebo i s podniky z jiných oborů. Porovnáváním vlastních metod, procesů, činností a výsledků v jednotlivých funkčních oblastech s jedním nebo více podniky lze totiž odhalit možnosti dalšího zvyšování kvality (Báča, Slovák, Kalinová, 2003, s.

201). Armstrong (2005, s. 135) benchmarking označuje jako poměrování. Zjišťování toho, jak si počínají ostatní, pomáhá získávat informace o nejlepší praxi, která může poskytnout informace o oblastech, které je třeba zlepšit. Benchmarking je založen na následujících krocích:

- Zjištění pozice společnosti, poznání činností firmy a zjištění slabin a předností společnosti;
- Zjištění pozice konkurence a také zjištění, jakými způsoby si zajišťuje svůj podíl na konkrétním trhu. Následuje zjištění slabin a předností konkurentů a jejich kvantifikace.
- Definice faktorů úspěchu a to na základě zjištěných informací od vlastní společnosti, tak i od společností konkurujících na daném trhu. Navazuje i přebírání definovaných faktorů a zjištěných předností konkurence. Jedná se o napodobení či modifikace předností konkurence.
- Pokus o získání převahy nad konkurenty a využití znalostí a předností společnosti

Tyto kroky by organizace měla opakovat tak často, jak to bude možné nebo nutné.

Podle Boxwella (1994, s. 225) existují tyto druhy benchmarkingu:

Konkurenční se soustředí na produkt a jeho porovnání s přímými konkurenty. Uplatňuje se mezi firmami nabízejícími stejný či podobný produkt nebo službu. Jedná se o nejnáročnější druh benchmarkingu.

Funkcionální se zaměřuje se na jednu nebo více funkcí organizace.

Procesní (též *generický*) se zajímá o konkrétní procesy organizací, které provozují podobnou činnost, avšak nemusí se jednat o konkurenty.

Zákaznický srovnává poskytované služby organizací s požadavky zákazníků.

Taktický sleduje procesy v jednotlivých odvětvích.

Podle zaměření na interní prostředí společnosti a nebo celkový trh se benchmarking dále rozlišuje na interní a externí.

Interní se používá většinou u velkých a globálních společností, porovnávají a zjišťují se techniky a přístupy k práci uvnitř společnosti a u různých útvarů, které zvládají podobné či stejné úkoly lépe.

Externí se používá u malých a středních společností, využívá se metody porovnávání s konkurencí. Problémem však může být legálnost zjišťování informací od konkurence.

Podle Kotlera (2007, s. 388) je benchmarking „umění učit se od společností, které provádějí některé úkoly lépe než jiné společnosti.“ Konstatuje, že např. japonské firmy vytrvale využívají benchmarkingu již od konce druhé světové války tím, že napodobují americké produkty a praktiky. Benchmarking se zaměřuje především na hledání špičkových konkurenčních praktik, nespočívá v pouhém porovnávání našich produktů s jinými. Kotler dále uvádí těchto sedm kroků, které by měl benchmarking zahrnovat:

- identifikaci funkcí vhodných pro benchmarking,
- stanovení klíčových výkonnostních proměnných pro potřeby měření,
- identifikaci nejlepších firem,
- měření výkonnosti nejlepších firem,
- měření výkonnosti firmy,
- stanovení specifických programů pro překonání výkonnostních rozdílů,
- implementaci programů a sledování dosahovaných výsledků.

Dále však konstatuje, že existuje mnohem prostší návod, jakým způsobem identifikovat společnost s „nejlepšími praktikami“, a to je ptát se svých zákazníků, dodavatelů a distributorů, koho považují za nejlepšího v daném odvětví. Současně je možné obrátit se na poradenské firmy, které se vyhledáváním nejlepších praktik a hodnocením firem zabývají systematicky.

Není zde úkolem vytvořit marketingovou teorii ani rozsáhlý výzkum, pouze připomenout, že na tyto prvky hodnocení se často pozapomíná, případně jsou aplikovány nedostatečně. Tvoří však plnohodnotnou součást evaluačního procesu, který dnes zahrnuje příspěvek k rozvoji daného regionu vysokými školami s důrazem na sociální aspekty a kulturní rozvoj společnosti. Benchmarkingový přístup v prostředí vysokých škol tak odráží koncept *učení se od sebe navzájem* a podporu přebírání dobrých praktik. Tím školy plní nejen svou hlavní roli poskytovatele kvalitního vzdělávání, ale v našem případě také zajišťovatele profesního růstu jedné ze společensky nejvýznamnějších profesních skupin.

7 Analytická část

7.1 Cíl práce

Cílem této části práce je zjistit postavení Pedagogické fakulty UK v Praze (PedF UK) a možnosti zlepšení její činnosti v oblasti realizace profesního vzdělávání pedagogických pracovníků jako celoživotní funkce fakulty ve vztahu k ostatním pedagogickým fakultám veřejných vysokých škol.

Pozornost jsem zaměřila zejména na cíle stanovené dlouhodobým záměrem UK a dlouhodobým záměrem Pedagogické fakulty pro oblast celoživotního a profesního vzdělávání, kterými jsou:

- posilovat programy celoživotního vzdělávání u těch fakult a oborů, kde představují významný příspěvek k profesnímu vzdělávání,
- vhodnými formami koordinovat aktivity v oblasti celoživotního vzdělávání a poskytovat relevantní informace o poptávce po kurzech,
- zaměřit se na účinnější způsoby propagace nabídky kurzů celoživotního vzdělávání, rozpracovat systémy podpory jejich realizace, řízení celoživotního vzdělávání na fakultě a pokračovat v elektronizaci studijní agendy kurzů,
- provádět pravidelné analýzy zabezpečení a kvality vzdělávacích programů celoživotního vzdělávání včetně využití prvků studentského hodnocení (PedF UK, 2011).

Sledovala jsem činnost devíti pedagogických fakult v oblasti dalšího profesního vzdělávání pedagogických pracovníků. Prostřednictvím popisu jejich činnosti, porovnáním jejich programů a srovnáním s Pedagogickou fakultou UK v Praze shrnu získané poznatky. Na základě tohoto shrnutí pak budou hledána východiska, návrhy a případná doporučení (jaká je tzv. konkurenční výhoda PedF UK, jaké jsou v této oblasti nedostatky, inspirace dobrou praxí ostatních fakult).

Jako *zdroj dat a informací* jsem vybrala webové stránky jednotlivých fakult, v případě PedF UK kromě webových stránek dále katalogy programů celoživotního vzdělávání, rozhovory se zástupci fakulty a znalost vnitřního prostředí.

Metodou vyhodnocení byl zvolen externí konkurenční benchmarking, v případě PedF UK benchmarking interní.

Při porovnávání jsem sledovala tyto tři aspekty:

- Jaké *složení vzdělávacích programů* jednotlivé fakulty nabízejí, a to ve struktuře druhů programů typizovaných podle vyhlášky č. 317/2005 MŠMT v řazení:
doplňující studium
rozšiřující studium
specializační a funkční studium
průběžné prohlubování kvalifikace
- Jaká je *uživatelská funkce webových stránek a přístupnost informací*: jak rychle se k nim zájemce dostane, zda je obsaženo vše, co zájemce o toto vzdělávání zajímá. Ti žádají především informace co, kdy, kde, jak dlouho, za jakou cenu, jaké jsou vstupní podmínky, jaký je výstup studia. Webové stránky jsou nejúčinnějším nástrojem distribuce i prezentace vzdělávacích programů a prostředkem poskytování relevantních informací o nich. Jsou jedním z hlavních faktorů, na základě kterých se zájemce rozhoduje o tom, kterou vzdělávací instituci zvolí.
- Jako třetí hledisko porovnávání byla zjišťována informace, zda fakulta disponuje *samostatným centrem* pro celoživotní vzdělávání jako nástrojem pro účinnou formu koordinace a organizačního zabezpečení realizace programů.
- V případě Pedagogické fakulty UK v Praze jsem pozornost více zaměřila na některé faktory vnitřní analýzy, tj. organizace zabezpečení programů na fakultě a způsob evaluace.

7.2 Popis, analýza a komparace programů jednotlivých fakult

7.2.1 Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (PedF UK)

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy vznikla v listopadu 1946 na základě jednoho z prvních prezidentských dekretů po obnově samostatné Československé republiky a zákona o zřízení pedagogických fakult na všech tehdejších univerzitách. Znamenalo to vyvrcholení dlouhodobých snah uskutečňovat přípravu učitelů všech stupňů na vysokoškolském, univerzitním základě. Ke slavnostnímu otevření Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy došlo 15. listopadu 1946. Školská reforma v roce 1953 však ukončila existenci všech pedagogických fakult a přípravou učitelů pro všeobecně vzdělávací předměty byla pověřena Vysoká škola pedagogická - Vyšší pedagogická škola. Další školská reforma (1959) přinesla vznik Pedagogických institutů v Praze a Brandýse nad Labem pro přípravu učitelů základních škol a příprava středoškolských učitelů přešla na jiné odborné fakulty, kde se původně uskutečňovala. Pedagogické fakulty byly obnoveny v roce 1964. V polovině 70. let došlo ke sjednocení přípravy učitelů pro základní a střední školy a současně bylo studium prodlouženo na pět let. Za 50 let existence Pedagogické fakulty UK se na její půdě vystřídala řada významných osobností z různých oborů. Byli to např. C. Bouda, V. Hrabal, J. Charvát, O. Chlup, V. Tardy, F. Vodička a další. Po roce 1989 fakulta navázala na dobré tradice z počátku její existence. Dnes je Pedagogická fakulta v Praze jednou ze sedmnácti fakult Univerzity Karlovy.

Její úkolem je příprava učitelů pro všechny typy a stupně škol (školy mateřské, základní, střední, speciální a umělecké), příprava odborníků a vědeckých pracovníků v pedagogice, edukativní psychologii a didaktice, resp. didaktikách různých oborů. školy mateřské, základní, střední, speciální i umělecké (Pedagogická fakulta, 2012).

7.2.1.1 Vnitřní analýza PedF UK

7.2.1.1.1 Vzdělávací programy

PedF UK charakterizuje svoji nabídku v rámci celoživotního vzdělávání ve dvou skupinách: Skupina A - *Další vzdělávání pedagogických pracovníků, tzv. kvalifikační vzdělávání*, kdy cílovou skupinou jsou pedagogové a pracovníci působící ve školství. Nabízené vzdělávací programy jsou zaměřeny především na profesní rozvoj učitelů a dalších pedagogických

pracovníků působících v praxi.

Skupina *B* - *Další programy celoživotního vzdělávání*, kdy adresáty těchto programů jsou nepedagogičtí pracovníci působící mimo resort školství a širší veřejnost.

V rámci skupiny *A* v souladu s vyhláškou č. 317/2005 MŠMT ČR uskutečňuje PedF UK studium ke **splnění kvalifikačních předpokladů**, ve kterém realizuje *studium v oblasti pedagogických věd* (§ 2) rozdělené pro několik typů a stupňů škol, *studium k rozšíření odborné kvalifikace* (§ 6) převážně v oblasti všeobecně vzdělávacích předmětů vyučovaných na druhém stupni základních a středních škol a *studium pro ředitele škol a školských zařízení* (§ 5).

V oblasti studia ke **splnění dalších kvalifikačních předpokladů** nabízí *studium pro vedoucí pedagogické pracovníky* (§ 7) a *studium k výkonu specializovaných činností* (§ 9). Jedná se především o vzdělávací programy školní pedagogicko-psychologické služby: školní psycholog, školní metodik prevence, výchovný poradce a školní speciální pedagog.

V rámci studia **k prohlubování odborné kvalifikace**, tzv. *průběžného vzdělávání* se programy v této oblasti vzdělávání orientují na nové poznatky z jednotlivých oborů a jejich transformace do vyučovacích předmětů a nové metody vzdělávání. Průběžné vzdělávání zahrnuje i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků.

Fakulta uvádí, že má akreditováno 128 programů průběžného vzdělávání, které jsou podle zájmů veřejnosti pravidelně obměňovány. Je nabízena celá řada programů, a to zejména v oblasti jazyků, humanitních a společenských věd včetně pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky, dále v oblasti věd o živé i neživé přírodě (biologie, chemie, environmentalistika, matematika, zdraví apod.), školském managementu, informačních technologiích i v oblasti výchov (výtvarná, tělesná ad.). Do tohoto okruhu je řazena i letní škola historie.

V rámci skupiny *B*, jejichž adresáty jsou nepedagogičtí pracovníci působící mimo resort školství a širší veřejnost, je PedF UK nabízena pouze *univerzita třetího věku*.

7.2.1.1.2 Organizace programů profesního vzdělávání na PedF UK

Oblast celoživotního vzdělávání, a tedy i profesního vzdělávání pedagogických pracovníků na Pedagogické fakultě UK v Praze, je metodicky řízena proděkanem pro celoživotní vzdělávání. Kromě předpisů vyšší právní síly se řídí metodickými pokyny univerzity pro oblast celoživotního vzdělávání, zejména pokyny ke způsobu evidence programů prostřednictvím veřejné celouniverzitní databáze Evidence kurzů CŽV, Řádem celoživotního vzdělávání UK v Praze a Opatřením děkana PedF UK č. 16/2011. Příprava a realizace těchto programů na PedF UK probíhá ve dvou úrovních:

- a) Tzv. celofakultní úroveň, zajišťovaná Ústavem profesního rozvoje pracovníků ve školství (ÚPRPŠ);
- b) Katedrová úroveň, kdy jednotlivé katedry podle svého odborného zaměření nabízejí vzdělávací programy cílové skupině svého oboru.

Celofakultní úroveň

Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství zprostředkovává a administruje akreditace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zároveň je také garantem a uskutečňovatelem některých programů. Tím zčásti plní funkci celofakultního prvku, zároveň také uskutečňuje vlastní vzdělávací, výzkumnou, vývojovou a expertní činnost, kterou zajišťuje pět pedagogických pracovníků vlastních, tři organizační pracovníce, knihovnice a 50 spolupracujících externistů.

ÚPRPŠ se charakterizuje jako koordinační, informační a poradenské centrum v oblasti dalšího vzdělávání učitelů (DVU), které zajišťuje:

- akreditaci programů a podání žádostí jednotně za celou fakultu,
- propagaci fakultních programů DVU na pražské i celorepublikové úrovni,
- podávání každoročních přehledů do výroční zprávy Univerzity Karlovy v Praze,
- každoroční dokumentaci nabídky vzdělávacích akcí,
- sledování nové legislativy v oblasti DVU,
- sladění akcí DVU na fakultě,

- sledování nových návrhů ministerstva, vyhlášení grantů,
- zastupování fakulty v odborných grémiích,
- přípravu a doplňování vnitrofasultních předpisů týkajících se celoživotního vzdělávání.

Jako odborné pracoviště je zároveň realizátorem některých vzdělávacích programů. V rámci programů vedoucích ke splnění kvalifikačních předpokladů realizuje dva programy: program doplňujícího studia v oblasti pedagogických věd Učitelství druhého stupně ZŠ a všeobecně vzdělávacích předmětů SŠ a program Učitelství základních a středních uměleckých škol a konzervatoří.

Katedrová úroveň

Na PedF UK působí celkem 20 odborných kateder, které se zaměřují na oblast jazyků (český jazyk a 3 jazyky cizí), oborů přírodovědných, společensko-vědních, oblast výchov (hudební, tělesná, výtvarná), na vědy o vzdělávání a výchově pro všechny typy škol (preprimární a primární pedagogika, pedagogika dětí staršího věku), dále na psychologii a speciální pedagogiku i oblast řízení škol nebo informačních technologií pro školy.

Katedry zajišťují převážně programy vedoucí k rozšíření kvalifikace učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů a programy průběžného vzdělávání (např. katedra anglického jazyka, francouzského jazyka, chemie, tělesné výchovy, občanské výchovy a filosofie, primární pedagogiky apod.). Některé katedry se specializují na programy vedoucí ke splnění kvalifikace pro vedoucí pedagogické pracovníky (centrum školského managementu), na programy vedoucí k výkonu specializačních činností (katedra psychologie, katedra speciální pedagogiky), některé na programy vedoucí k získání kvalifikace v doplňujícím studiu v oblasti pedagogických věd (katedra informačních technologií a technické výchovy). Každá katedra disponuje pověřenými osobami odpovědnými za garanci programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které zajišťuje.

7.2.1.1.3 Rozbor programů

Nyní budu věnovat větší pozornost konkrétní skladbě programů.

Sestavila jsem přehled všech vzdělávacích programů profesního vzdělávání pedagogických pracovníků za posledních deset let, tj. od akademického roku 2001/2002 do akademického roku 2010/2011 – viz *přílohu A*. Přehled programů byl zpracován na základě údajů uváděných v Katalogu programů celoživotního vzdělávání za období 2001 - 2009 který každoročně Pedagogická fakulta UK v Praze vydává. Od akademického roku 2009/2010 je tento katalog zveřejňován pouze v elektronické podobě prostřednictvím celouniverzitní internetové databáze.

Výklad k příloze A – Přehled všech vzdělávacích programů uskutečněných na PedF UK v letech 2001 – 2010

a) Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů a studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů

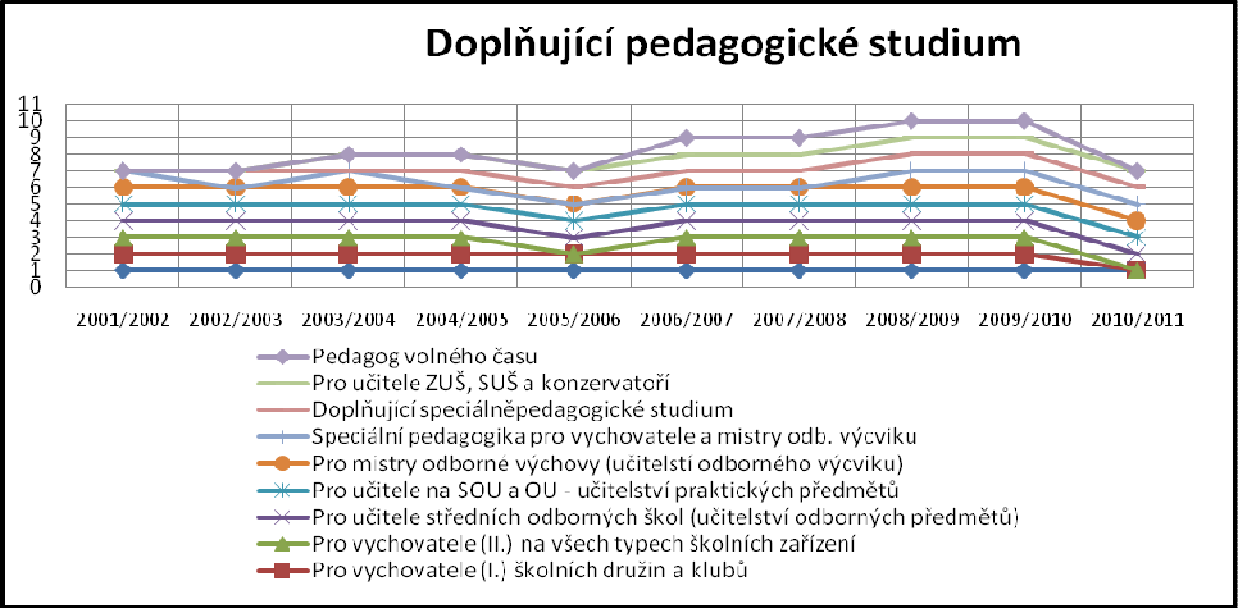
Z přehledu vidíme, že PedF UK v posledních deseti letech realizovala celkem 10 programů studia v oblasti pedagogických věd, 17 programů studia k rozšíření odborné kvalifikace, 5 programů studia k výkonu specializovaných činností, 1 program studia pro vedoucí pedagogické pracovníky a 1 program studia pro ředitele škol a školských zařízení (tzv. manažerské přípravné studium, organizované modulovým systémem).

V oblasti programů průběžného vzdělávání učitelů bylo evidováno celkem 154 programů. Z toho 14 v oboru anglický jazyk a literatura, 6 v oboru biologie a environmentální výchova, 14 v oboru český jazyk a literatura, 3 v oboru dějepis, 1 v oboru francouzský jazyk, 2 v oboru hudební výchova, 9 v oboru chemie, 7 v oboru matematika, 3 v oboru německý jazyk, 13 v oboru informační technologie, 37 v oboru pedagogika a psychologie, 2 v oboru ruský jazyk a literatura, 8 v oboru občanská výchova a základy společenských věd, 4 v oboru školský management, 6 v oboru tělesná výchova, 5 v oboru výtvarná výchova, 2 v oboru technická výchova a 3 letní školy.

Vývojovou křivku základních typů vzdělávacích programů v posledních deseti letech ukazují

grafy 1 – 5; jedná se o studium v oblasti pedagogických věd, rozšiřující studium všeobecně vzdělávacích předmětů, rozšiřující studium speciální pedagogiky, studium k získání způsobilosti specializovaných činností a studium pro ředitele škol a školských zařízení:

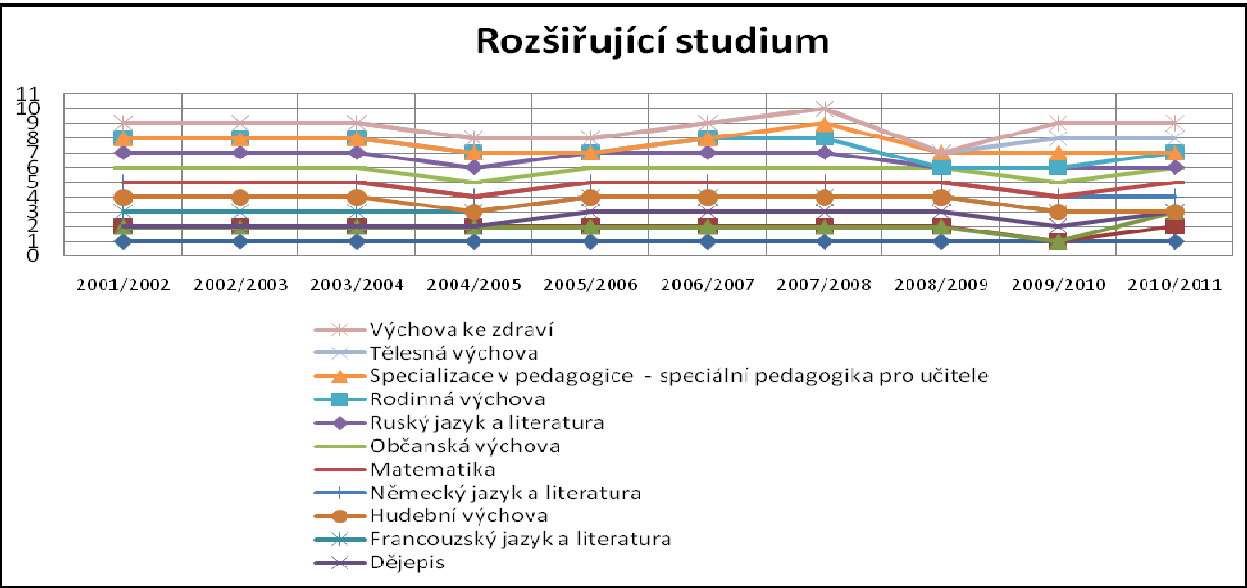
Graf 1: Studium v oblasti pedagogických věd



Zdroj: Katalog programů dalšího vzdělávání učitelů a jiných aktivit celoživotního vzdělávání 2001-2010

Struktura programů v oblasti pedagogických věd je během dekády velice stabilní. Všechny 10 programů je každoročně nabízeno, výjimku tvoří program Pedagog volného času, v posledním roce nerealizovaný.

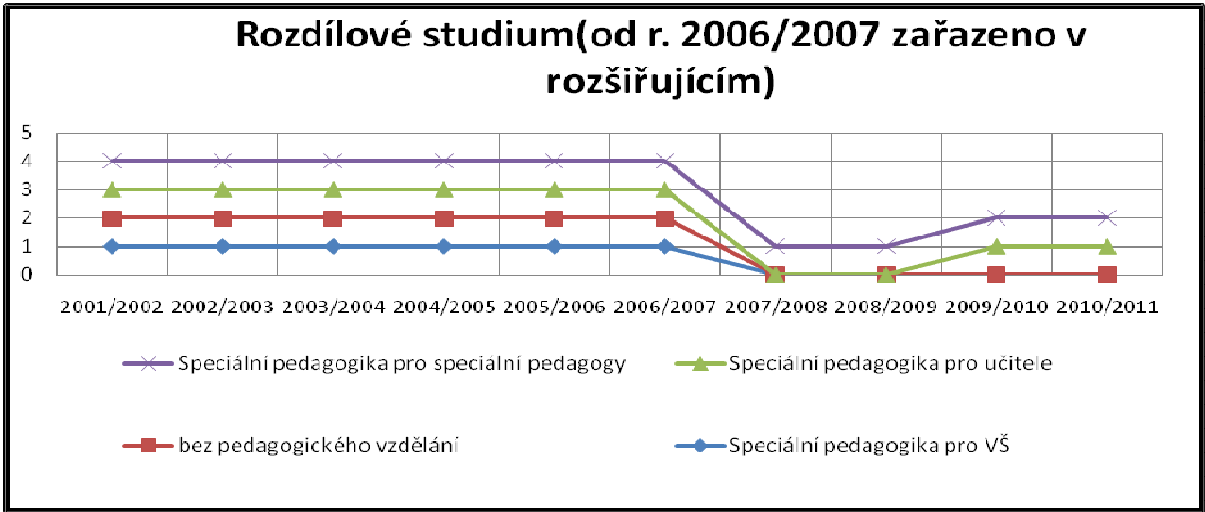
Graf 2: Rozšiřující studium všeobecně vzdělávacích předmětů



Zdroj: Katalog programů dalšího vzdělávání učitelů a jiných aktivit celoživotního vzdělávání 2001-2010

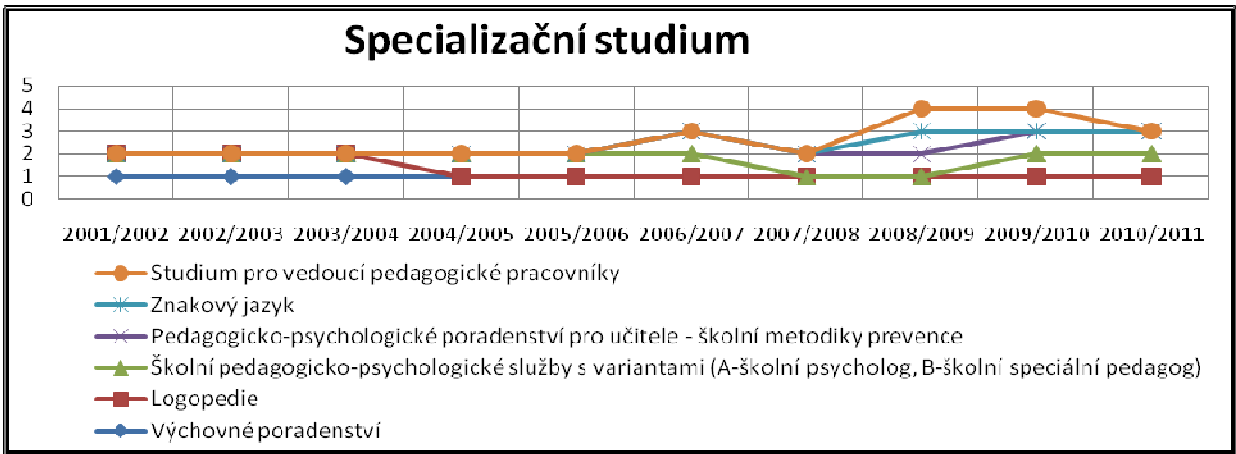
Tatáž situace je v části programů rozšiřujících o další aprobační všeobecně vzdělávací předmět. Stabilně jsou realizovány programy Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Anglický jazyk, Německý jazyk, Občanská výchova – Základy společenských věd, Ruský jazyk, Rodinná výchova – později reakreditovaná jako Výchova ke zdraví.

Graf 3: Rozšiřující studium speciální pedagogiky



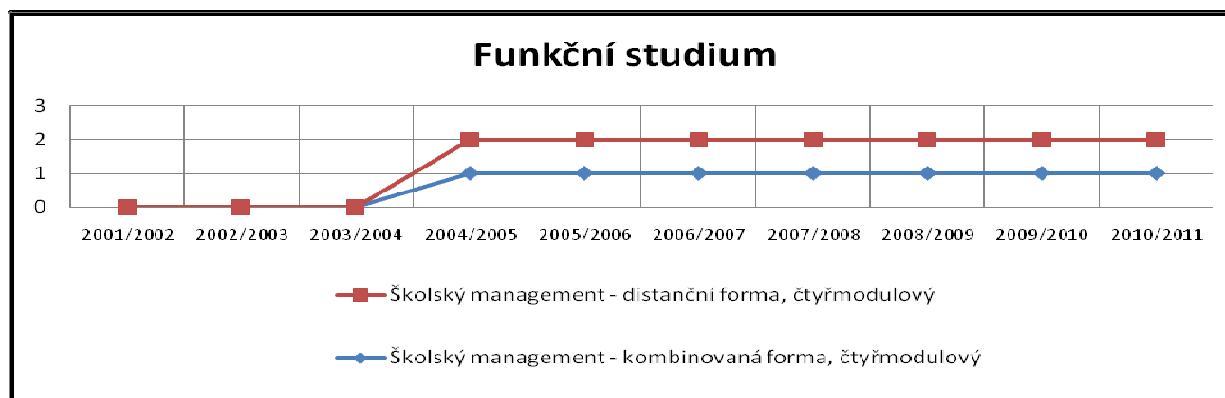
Zdroj: Katalog programů dalšího vzdělávání učitelů a jiných aktivit celoživotního vzdělávání 2001–2010

Graf 4: Studium k získání způsobilosti speciálních činností



Zdroj: Katalog programů dalšího vzdělávání učitelů a jiných aktivit celoživotního vzdělávání 2001-2009

Graf 5: Studium pro ředitele škol a školských zařízení



Zdroj: Katalog programů dalšího vzdělávání učitelů a jiných aktivit celoživotního vzdělávání 2001-2009

b) Studium k prohlubování odborné kvalifikace

V oblasti tohoto vzdělávání PedF UK realizuje programy prohlubující znalosti učitelů ve všeobecně vzdělávacích předmětech, jejich garanty a uskutečňovateli jsou jednotlivé katedry. Z důvodu vysokého počtu programů již jejich vývoj nebude znázorněn grafy, v komentáři vycházím z celkového seznamu uvedeného v příloze A.

Katedra anglického jazyka začala se třemi kurzy v prvních třech letech uváděné dekády, uprostřed nastává pauza a aktivity se rozšiřují opět až v posledních třech letech, zejména v roce 2009/2010. Příčinu tohoto jevu by bylo třeba zjistit hlubším průzkumem.

Katedra biologie realizuje programů málo, po celou dekádu jsou její aktivity minimální.

Obdobná je situace v případě katedry českého jazyka a literatury. Počáteční aktivity čtyř kurzů v prvních čtyřech letech se rozšiřují na kurzů devět až v posledních dvou letech.

Minimální počet kurzů realizovaly katedry dějepisu, francouzského jazyka, německého jazyka, hudební výchovy a chemie. Kurzy průběžného vzdělávání organizují ojediněle a zřejmě jen příležitostně.

Katedra matematiky rozvinula své aktivity nejprve dříve na počátku studované dekády a poté až na jejím konci.

Zdá se, že podle zjištěných informací jsou rezervy i v případě katedry technické výchovy a informačních technologií. Početně je sice kurzů celkem hodně (13), ale pořádaných opět spíše ojediněle. V oblasti ICT pro učitele by bylo vzhledem k důrazu na tyto dovednosti a kompetence vhodné vzdělávací aktivity více rozšířit.

Ty jsou naopak nabízeny v oblasti pedagogiky a psychologie pro mateřské školy a první i

druhý stupeň školy základní, které tvoří těžiště inovací znalostí a kompetencí pedagogických pracovníků. Celkem bylo za posledních 10 let realizováno 37 kurzů zaměřených především na prevenci šikany a nové přístupy a trendy v pedagogické praxi. Zpočátku bylo realizováno kolem pěti až osmi kurzů, v roce 2004/2005 dokonce celkem 19 kurzů, avšak s postupem let se jejich počet ustaluje na 5 ročně.

V oboru speciální pedagogika je situace obdobná. Celkových 14 programů je do jednotlivých ročníků rozloženo po dvou až čtyřech, vyjma roku 2009/2010.

Úzká, ale stabilní je nabídka kateder v oboru občanská výchova, ruský jazyk, tělesná výchova a výtvarná výchova. Ojedinělostí je nabídka oboru technická výchova.

Celkový přehled doplňuje realizace letních škol a univerzity třetího věku.

7.2.1.1.4 Rozhovory

O stavu celoživotního vzdělávání resp. profesního vzdělávání pedagogických pracovníků na PedF UK byly vedeny strukturované rozhovory s několika zástupci děkanátu a odborných pracovišť: proděkan pro oblast celoživotního vzdělávání, zástupce vedoucí Ústavu pro rozvoj pracovníků ve školství (ÚPRPŠ), garanti programů celoživotního vzdělávání ze dvou kateder a tajemník fakulty. Rozhovory byly zaměřeny na to, jakým způsobem jsou zjišťovány potřeby a zda je dostatečně plněna celoživotní funkce fakulty (otázky viz příloha D).

System evaluace a zjišťování potřeb

Respondenti vypověděli, že evaluace programů dalšího vzdělávání je prováděna zpravidla jednou až dvakrát v průběhu jejich realizace. Evaluace programů, které vedou ke splnění kvalifikačních předpokladů a dalších kvalifikačních předpokladů (doplňující, rozšiřující, specializační), je prováděno na konci prvního roku studia a na závěr studia. Tedy dvakrát v průběhu vzdělávání, a to formou dotazníkového šetření, které se vyhodnocuje. Evaluace programů vedoucích k prohlubování odborné kvalifikace je prováděna na konci programu (kurzu), a to opět formou dotazníkového šetření.

Kritéria důležitosti pro rozhodování o otevření programu

V pětistupňové škále respondenti jako nejdůležitější kritérium uvedli zájem pedagogické veřejnosti. Dále uvedli, že o některé programy je zájem vysoký, o jiné, přes zdánlivou atraktivitu, dostatečný zájem není. Postoj respondentů je takový, že realizátoři programů si

nemohou dovolit otevírat programy, o které není příliš velký zájem, protože jejich realizace by se nezaplatila. Z programů je totiž třeba zaplatit lektory a pracovníky organizačního i administrativního zajištění, kteří se na akreditaci, realizaci a propagaci programů podílejí. Jako druhé nejvýznamnější kritérium byl uveden přínos pro cílovou skupinu, a to zvláště v případě programů vedoucích ke splnění kvalifikačních předpokladů a dalších kvalifikačních předpokladů, protože absolvování těchto programů má pro pedagogické pracovníky vysoký profesní přínos (tím, že získají potřebnou kvalifikaci pro další působení ve školství).

Na třetím místě z kritérií dotazovaní uvedli snahu udržet v aktivitě takové vzdělávací programy, které jsou již tradičně realizovány (například v případě pracoviště UPRPŠ studium v oblasti pedagogických věd – Učitelství uměleckých odborných předmětů v ZUŠ, SOŠ a konzervatořích), přestože aktuálně nebývají naplněny tak, jak by bylo potřeba.

Jako další kritérium byla prezentována i snaha nabízet vzdělávací akce, o kterých je dopředu známo, že sice nejsou finančně soběstačné, ale z dalších hledisek jsou považovány za velmi přínosné (například letní škola historie). Na realizaci těchto programů jednotliví odborní garanti a realizátoři získávají finanční dotace z jiných zdrojů (například z dotačních programů MŠMT, sponzorských příspěvků nebo grantů).

Kritérium s nejmenší důležitostí nebylo respondenty uvedeno.

Spolupráce mezi guaranty programů dalšího vzdělávání učitelů - katedrami a Ústavem profesního rozvoje pracovníků ve školství

Podle všech výpovědí je role ÚPRPŠ vnímána jako role konzultanta v případě činnosti garantů o akreditaci a reakreditaci programů. ÚPRPŠ informuje o nezbytných formalitách, které je potřeba vyplnit, kontroluje materiály určené k akreditaci, upozorňuje a informuje vedení kateder a zainteresované guaranty o aktuálních akreditačních termínech, změnách v podmínkách získání akreditace, existujících standardech pro dané programy ap. Na konci akademického roku informuje guaranty programů a vedoucí kateder o tom, kterým programům bude v následujícím akademickém roce končit akreditace a které je potřeba reakreditovat. Dokumentuje v tištěné i elektronické podobě kurzy, které byly na PedF UK akreditovány, v případě reakreditace tato databáze slouží jako podkladový materiál pro guaranty programů.

Koordinace činnosti jednotlivých odborných pracovišť (garantů), ÚPRPŠ a vedení fakulty v oblasti celoživotního vzdělávání

Respondenti se shodli, že v souladu se společenskými trendy by mělo být další vzdělávání pedagogických pracovníků důležitou součástí vzdělávacího portfolia všech pedagogických fakult. Na mnohých fakultách vznikají centra, která zastřešují veškeré aktivity související s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. Informace o nich jsou podávány z jednoho místa, programy se mohou lépe synchronizovat. PedF UK má akreditovanou velkou řadu programů pro další vzdělávání učitelů. Z výpovědí všech jmenovaných účastníků vyplývá, že situace na PedF UK je mírně roztržštěná, což zájemcům komplikuje orientaci. Vzdělávací programy probíhají v na různých pracovištích s rozdílnými studijními programy, hodinovými dotacemi. Tato situace sice má určité výhody, ale také celou řadu nevýhod.

Prezentace programů dalšího vzdělávání na pražské i celorepublikové úrovni

Všichni dotazovaní uvedli, že zájemcům o studium poskytují ze své pozice co nejpodrobnější informace. Školy jsou zvány na dny otevřených dveří, které jsou organizovány dvakrát ročně. Informace o možnostech studia jsou také rozesílány elektronicky na pražské základní školy, střední školy, lidové školy umění a konzervatoře. V rámci projektu Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost, který je v současné době rovněž na fakultě realizován, byly nabídky vzdělávacích programů zaslány na všechny základní a střední školy ve Středočeském kraji, Pardubickém kraji, kraji Vysočina a Královéhradeckém kraji. Nabídky programů jsou posílány také na školské odbory jednotlivých městských částí, je vytvořena spolupráce s Centrem managementu pro informování ředitelů škol o možnostech dalšího vzdělávání učitelů na PedF UK.

Fakulta komunikuje s MŠMT a informuje je o možnostech tohoto vzdělávání na PedF UK. Informace o projektu OP VK a možnostech studia v rámci tohoto projektu je vyvěšena na webových stránkách ministerstva.

7.2.1.2 Webové stránky

Informace o programech a kurzech celoživotního vzdělávání, resp. profesního vzdělávání jsou na webových stránkách fakulty podávány prostřednictvím tří různých stran. Jsou to webové stránky Ústavu profesního rozvoje pracovníků ve školství, stránky jednotlivých kateder, které

kurzy odborně garantují a uskutečňují, a stránky spravované studijním oddělením. Každá tato strana podává jinak zaměřené informace. Webové stránky PedF UK i ostatních fakult jsou prezentovány v *příloze B*.

Po prostudování různých sekcí webových stránek PedF UK jsem dospěla k závěru, že webové stránky ÚPRPŠ informují pouze o programech, které tento ústav jako jejich uskutečňovatel realizuje (dva programy). Neodkazují jednoznačně na elektronický katalog všech programů celoživotního vzdělávání (orientovaných na výkon povolání i zájmově), který je podle metodiky UK jednotný pro celou univerzitu a jeho cílem je podávat komplexní informace o všech takto realizovaných kurzech a programech na všech fakultách UK. Stránky ÚPRPŠ neodkazují na weby jednotlivých kateder, ani na stránky studijního oddělení.

Katedry na svých stránkách informují jen o těch programech, jejichž jsou garanty.

Stránky studijního oddělení podávají obecné informace o studiu v programech dalšího profesního vzdělávání jak pro zájemce, tak pro již studující účastníky, uvádějí odkaz na celouniverzitní databázi programů a další všeobecné informace v této oblasti.

7.2.2 Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (PF JČU)

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity vznikla v roce 1948. Zaměřuje se především na výchovu budoucích učitelů prvního a druhého stupně základních škol. Dá se na ní však studovat i několik neučitelských oborů, jako aplikovaná informatika a matematika, psychologie nebo filologie. Je největší fakultou Jihočeské univerzity (Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity, 2012).

Skladba vzdělávacích programů

V *doplňkovém pedagogickém studiu* nabízí PF JČU vzdělávací program Učitelství odborného výcviku.

V *rozšiřujícím studiu* nabízí kombinované studium anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy, třísemestrový program Učitelství pro mateřské školy a Učitelství pro 1. stupeň základní školy k rozšíření odborné kvalifikace.

V rámci studia *k výkonu specializovaných činností* nabízí program Tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol a studium ICT koordinátorů.

Webové stránky

Informace uvedené na webových stránkách působí trochu nepřehledně a neuspořádaně. Na stránkách jsou uvedeny odkazy na jednotlivé „akce“ bez dalšího kontextu.

Centrum CŽV

Na PF JČU programy celoživotního vzdělávání zaštiťuje *oddělení celoživotního vzdělávání a pedagogické praxe*, které pracuje částečně pod finanční záštitou Evropského sociálního fondu. Činnost oddělení zahrnuje i kariérové a profesní poradenství, zabývá se tvorbou a následnou koordinací školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol. K jejich realizaci využívá především distanční formu studia a e-learning (studijní prostředí Moodle).

7.2.3 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (PF UPOL)

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci vznikla krátce po založení univerzity, na základě zákona Prozatímního národního shromáždění č. 100/1946 z 9. dubna 1946. Po reformě učitelského studia r. 1953 byla transformována na Vysokou školu pedagogickou, přeměněnou r. 1959 na pedagogický institut. Ten byl v letech 1963-1964 včleněn zpět do Univerzity Palackého a vznikla tak opět Pedagogická fakulta (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2012).

Skladba vzdělávacích programů

PF UPOL v celoživotním vzdělávání nabízí poměrně širokou paletu programů.

V rámci studia ke splnění kvalifikačních předpokladů je to *studium v oblasti pedagogických věd*, studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga, studium pro ředitele škol a školských zařízení.

Studium k rozšíření odborné kvalifikace je orientováno na získání kvalifikace učít na jiném druhu nebo stupni školy - pro školy střední učitelství biologie, českého jazyka, technické a informační výchovy, společenskovedního základu a matematiky. Tyto programy jsou účastníkům hrazeny z ESF.

Studium pro splnění dalších kvalifikačních předpokladů nabízí studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, studium pro výchovné poradce a studium k výkonu specializovaných činností.

V programech k *prohloubení učitelské kvalifikace* (průběžné vzdělávání) nabízí programy s odlišnou tematikou než fakulta pražská – např. Tanec trochu jinak, Tvořivé myšlení, rozvoj kreativity. Studium je navíc rozděleno na několik modulů, takže zájemce nemusí absolvovat program celý. Naopak nenabízí kurzy s tematikou šikany a týrání, v oblasti cizích jazyků nabízí pouze jeden kurz. Nabídka je zaměřená i na komunikaci - Komunikační výchova, Asertivní komunikace. V oblasti pedagogicko-psychologické nabízí přes 20 kurzů obdobně zaměřených jako fakulta pražská.

Zajímavostí je Přípravný kurz pro rigorózní práci.

Webové stránky

Webové stránky PF UPOL pro celoživotní vzdělávání jsou jednoduché a velmi přehledné, snadno se v nich zájemci orientuje a rychle najde informace. Ty jsou prezentovány jasně v kontextu s požadavky vyhlášky o pedagogických pracovnících. Organizace studia se velmi blíží systému uplatňovanému v pregraduální studiu, tomu odpovídá i prezentace informací o studiu z oblasti celoživotního vzdělávání (např. informace k okruhům k závěrečným zkouškám, velmi podrobná pravidla studia, kreditní systém studia, elektronický informační systém apod.)

Centrum CŽV

Další vzdělávání pedagogických pracovníků na PF UPOL zajišťuje Centrum celoživotního vzdělávání.

Charakterem a strukturou nabídky se PF UPOL velmi podobá pražské pedagogické fakultě. Větší konkurenční výhodou je více programů v rozšiřujícím studiu zdarma, pražská fakulta má takových programů podstatně méně.

7.2.4 Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové (PF UHK)

Pedagogická fakulta UHK je nejstarší součástí Univerzity Hradec Králové. Zaměřuje se především na humanitní, pedagogické, sociální, tělovýchovné a další oblasti učitelského i neučitelského studia (Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2012).

Skladba vzdělávacích programů

Ve studiu ke splnění kvalifikačních předpokladů nabízí *studium v oblasti pedagogických věd* v programech Pedagog volného času, Učitel odborného výcviku a Učitel praktického vyučování, Učitel střední školy a Vychovatel.

V rozšiřujícím studiu k získání způsobilosti vykonávat přímou pedagogickou činnost na jiném stupni nebo druhu školy nabízí pro střední školy především jazyky – český, francouzský, německý a ruský, také etickou výchovu. Navíc je to zeměpis a také polský jazyk. V oblasti speciální pedagogiky inseruje specializaci na logopedii, kterou pražská fakulta aktuálně jako samostatnou nenabízí. Dále proti pražské fakultě nabízí dramatickou výchovu, mediální výchovu a tanečně pohybovou výchovu. Specialitou je polský jazyk ve státní správě. Studium ke splnění *dalších kvalifikačních předpokladů* nabízí studium pro výchovné poradce, ve studiu *k výkonu specializovaných činností* program Prevence sociálně patologických jevů.

Webové stránky

Po olomoucké fakultě má nejlépe zpracované webové stránky. Jsou přehledné, informace jsou strukturované v souladu s předpisy upravujícími další vzdělávání pedagogických pracovníků, pro méně znalé zájemce dostatečně osvětlují kontext kvalifikačních potřeb.

Centrum CŽV

Na fakultě zajišťuje další studium pedagogických pracovníků Centrum celoživotního vzdělávání, které spolupracuje s odbornými katedrami podle příslušnosti vzdělávacího programu nebo kurzu.

7.2.5 Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně (PF MU)

Pedagogická fakulta vznikla na podzim 1946 jako pátá fakulta Masarykovy univerzity. V roce 1953 byla zrušena a k její obnově došlo až roku 1964 (Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2012).

Skladba vzdělávacích programů

V rámci *doplňujícího studia v oblasti pedagogických věd* realizuje programy: Učitelství odborných předmětů na středních odborných školách, Vychovatelství, Pedagog volného času, Český jazyk pro pedagogické pracovníky vzdělané na slovenských vysokých školách, Český jazyk pro učitele 1. stupně ZŠ vzdělané na slovenských VŠ, Arteterapie, Doplnující studium pedagogiky pro středoškolské pedagogické pracovníky, Prevence sociálně patologických jevů a Studium pro výchovné poradce.

V programech k *rozšíření učitelské kvalifikace* o další aprobační předmět pro 2. stupeň základní školy jsou to: Anglický jazyk a literatura pro ZŠ, Dějepis pro ZŠ, Fyzika pro ZŠ, Chemie pro ZŠ, Ruský jazyk a literatura pro ZŠ, Výtvarná výchova pro ZŠ, Zeměpis pro ZŠ, Výtvarná výchova pro ZŠ a Speciální pedagogika; k rozšíření učitelské kvalifikace o další aprobační předmět pro školy střední dále uvádí: učitelství oborů Anglický jazyk a literatura pro SŠ, Český jazyk a literatura pro SŠ, Matematika pro SŠ, Německý jazyk a literatura pro SŠ, Výtvarná výchova pro SŠ, Základy společenských věd pro SŠ. Pro rozšíření učitelské kvalifikace učitelství oboru 2. stupně základní školy z 1. na 2. stupeň je to také Výtvarná výchova pro ZŠ.

Ve studiu *podle akreditovaných bakalářských studijních programů* uvádí Učitelství praktického vyučování, programy Speciální pedagogika (základní studium), Speciální pedagogika (specializace), Pedagogické asistentství DE-ZE, Pedagogické asistentství DE-OV.

Nabízí také kurzy jako Asistent pedagoga, Úvodní kurz ruského jazyka, Intenzivní kurz francouzského jazyka a konverzace, Přípravný kurz k předmětu angličtina a němčina pro didaktické technologie.

Webové stránky

Webové stránky centra celoživotního vzdělávání PF MU stránky informují přehledně. Informace o programech v sekci rozděluje přehledně podle druhu vyhlášky. Deklarují

„kvalitní vzdělání, které je zajišťováno na dvaceti čtyřech specializovaných katedrách, předními odborníky v jednotlivých oborech.“ Předností je uvedení komplexního ceníku, který na stránkách ostatních fakult chybí, k ceně za program je třeba se vždy poměrně složitě „proklikat“.

Centrum CŽV

Každá z fakult MU má své centrum celoživotního vzdělávání.

Nabídka profesních vzdělávacích programů pro pedagogické pracovníky je velmi podobná nabídce fakulty pražské. Výhodou je zaměření některých programů na učitele, kteří získali své vzdělání ve Slovenské republice.

7.2.6 Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni (PF ZČU)

Pedagogická fakulta je jednou z osmi fakult této univerzity. Byla zřízena jako pobočka pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v roce 1948. Fakultě byla přidělena budova bývalého ženského učitelského ústavu v Plzni, nyní sídlí v budově dřívějšího dívčího gymnázia. Po provedené školské reformě došlo k přeměně Pedagogické fakulty na dvouletou Vyšší pedagogickou školu. V roce 1964 se vládním nařízením stala z Vyšší pedagogické školy samostatná Pedagogická fakulta v Plzni se statutem vysoké školy. Roku 1990 se Pedagogická fakulta stala součástí nově vytvořené Západočeské univerzity, která vznikla z původní Vysoké školy strojní a elektrotechnické v Plzni (Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 2012).

Skladba vzdělávacích programů

Plzeňská fakulta uvádí programy k získání kvalifikace *studia v oblasti pedagogických věd* se zaměřením na speciální pedagogiku pro učitele ZŠ a SŠ, speciální pedagogiku pro učitele MŠ a vychovatele, vychovatele a pedagogy volného času, učitele odborných předmětů, praktického vyučování a učitele odborného výcviku a studium pro výchovné poradce.

Pro *rozšíření odborné kvalifikace* nabízí jednoroční nebo dvouroční studium učitelství anglického jazyka pro ZŠ, pro SŠ, dále biologie pro SŠ, německého jazyka pro 2. st. ZŠ, německého jazyka pro SŠ, ruského jazyka pro ZŠ, český jazyk pro učitele SŠ, rozšiřující

studium výpočetní techniky a informatiky pro druhý stupeň ZŠ a pro SŠ, učitelství psychologie pro SŠ, tělesné výchovy a sportu pro SŠ a rozšiřující studium výchovy ke zdraví pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ .

Studium *k výkonu specializovaných činností* je nabízeno v programech Tvorba a následná koordinace ŠVP a vzdělávacích programů a Metodik prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.

V rámci krátkodobých programů *k prohlubování učitelské kvalifikace* jsou nabízeny programy (Auto)evaluace školy, Hodnocení žáka a práce s chybou, Klíčové kompetence žáků, Tvořivé myšlení, rozvoj kreativity, Nadaný žák, Osobnostní a sociální rozvoj, Psychologické aspekty agrese a šikany a jejich řešení, Školní klima, Třídní management – aplikovaná psychologie pro třídní učitele, Výchova ke zdraví, Chemie a společnost, Čeština jako cizí jazyk a Obtížnější otázky českého pravopisu pro učitele 1. st. ZŠ.

V rámci projektu ESF realizuje program Kompetence učitelů a mistrů.

Zajímavým prvkem nabídky PF ZČU je rozšiřující studium psychologie, které neuvádí žádná z ostatních pedagogických fakult.

Webové stránky

Webové stránky informují víceméně uspokojivě, avšak proti ostatním fakultám nejsou nijak výjimečné. Jsou příliš statické, úrovní srovnatelné s webovými stránkami PF JČU.

Strukturou programů se PF ZČU velmi blíží pražské, brněnské i olomoucké fakultě.

Centrum CŽV

Zvláštěností Západočeské univerzity je Rada celoživotního vzdělávání, která tvoří jedinečný organizační prvek proti dalším univerzitám. Rovněž na pedagogické fakultě této univerzity je zřízeno samostatné centrum pro celoživotní vzdělávání.

7.2.7 Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě (PF OSU)

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě je jednou ze šesti fakult Ostravské univerzity v Ostravě. V roce 1953 vznikla v Ostravě Vyšší pedagogická škola, kde se připravovali učitelé pro druhý stupeň základních škol. V roce 1959 ji nově zřídili pod názvem

Pedagogický institut v Ostravě. Od roku 1964 existuje jako samostatná Pedagogická fakulta v Ostravě. V roce 1991 se stala zakládající fakultou Ostravské univerzity (Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2012).

Skladba vzdělávacích programů

Studium *v oblasti pedagogických věd* na PF OSU zahrnuje Pedagogické studium učitelství uměleckých odborných předmětů v základní umělecké a střední odborné škole, Pedagogické studium pro vychovatele a pedagogy volného času, Pedagogické studium speciální pedagogiky pro vychovatele, pedagogy volného času a učitele praktického vyučování a odborného výcviku, Pedagogické studium pro vychovatele a pedagogy volného času, Pedagogické studium speciální pedagogiky pro vychovatele, pedagogy volného času a učitele praktického vyučování a odborného výcviku a Studium pedagogiky pro učitele praktického vyučování a učitele odborného výcviku .

V *rozšiřujícím studiu* otevírá studium anglického jazyka pro učitele 1. stupně a studium speciální pedagogiky pro absolventy vysokých škol učitelského směru.

Ve *specializačním studiu* nabízí programy Prevence sociálně patologických jevů, Koordinace informačních a komunikačních technologií, studium pro vedoucí pedagogické pracovníky – školský management, studium pro výchovné poradce na ZŠ a SŠ.

V rámci krátkodobých kurzů k *prohlubování učitelské kvalifikace* je realizováno celkem 11 programů, např. Člověk a svět práce, Člověk a životní prostředí, Doškolovací instruktorský lyžařský kurz, Ekonomika a finanční management, Praktická zkouška z českého jazyka, Právo ve školství, Řízení pedagogického procesu, Teorie a praxe školského managementu, Vedení lidí.

Poměrně silnou kategorií nabídky jsou programy celoživotního vzdělávání *v rámci akreditovaných studijních programů*, kdy je po přijetí do pregraduálního typu studia uznáváno až 60 % kreditů a přijatý student tak automaticky nastupuje do druhého, resp. třetího roku studia. PF OSU nabízí několik takových programů: Informační technologie ve vzdělávání (bakalářské studium), Informační technologie ve vzdělávání (magisterské studium), Sociální pedagogika - prevence a resocializace, Speciální pedagogika (bakalářské studium), Speciální pedagogika (navazující magisterské studium), Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Učitelství odborných předmětů se specializací na obchod a služby (bakalářské studium), Učitelství odborných předmětů (specializace obchod a služby, magisterské studium), Učitelství pro mateřské školy.

Webové stránky

Webové stránky se designově velmi podobají webovým stránkám Masarykovy univerzity. Nabízejí podle mého názoru nejlépe postavený systém vyhledávání jednotlivých programů, žádné jiné stránky nemají možnost filtrování podle vícekritériálního zadání. Jsou přehledné, programy jsou rozděleny podle legislativní kategorizace, informace jsou jednotné, komplexní a poměrně podrobné.

Centrum CŽV

Programy celoživotního vzdělávání a profesního vzdělávání pedagogických pracovníků opět zajišťuje samostatné Centrum dalšího vzdělávání.

7.2.8 Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci (PF TUL)

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, dříve Fakulta pedagogická byla založena v roce 1990 jako jedna z pěti fakult této mladé univerzity. Fakulta má oprávnění připravovat v pětiletém programu učitele pro základní a střední školy v následujících oborech: matematika, fyzika, chemie, informatika, český jazyk a literatura, občanská výchova, anglický, německý a španělský jazyk, dějepis, zeměpis, tělocvik. K bakalářským oborům patří také filologie, kulturně historická a muzeologická studia, filozofie humanitních věd, sportovní management a pedagogika volného času (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, 2012).

Skladba vzdělávacích programů

Pro získání *pedagogické kvalifikace* PF TUL nabízí programy, které jsou v plné šíři souhlasné s nabídkou na PedF UK. V rámci studia je využita distanční forma studia a výukového prostředí Moodle.

Pro výuku dalšího (třetího) předmětu a pro výuku již vystudovaného předmětu na jiném stupni škol v *rozšiřujícím studiu* jsou pro učitele prvního a druhého stupně základních škol určeny programy: Anglický jazyk pro 1. stupeň ZŠ, Německý jazyk pro 1. stupeň ZŠ, Dramatická výchova pro 1. a 2. stupeň ZŠ, Anglický jazyk pro 2. stupeň ZŠ, Český jazyk a literatura pro 2. stupeň ZŠ, Německý jazyk pro 2. stupeň ZŠ, Dějepis pro 2. stupeň ZŠ, Fyzika pro 2. stupeň ZŠ, Zeměpis pro druhý 2. ZŠ, Informatika pro 2. stupeň ZŠ, Matematika pro 2.

stupeň ZŠ, Hudební výchova pro 2. stupeň ZŠ, Občanská výchova pro 2. stupeň ZŠ, Tělesná výchova pro 2. stupeň ZŠ, Výtvarná výchova pro 2. stupeň ZŠ, Výuka náboženství pro druhý stupeň ZŠ, Český jazyk a literatura pro SŠ, Fyzika pro SŠ, Informatika pro SŠ, Matematika pro SŠ, Základy společenských věd pro SŠ, Zeměpis pro SŠ.

Pro výkon *specializovaných činností* jsou určeny programy Organizovaná činnost v oblasti environmentální výchovy a Koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií. Příprava a realizace těchto programů je podpořena z prostředků Evropského sociálního fondu v rámci projektu OP VK.

V *průběžném vzdělávání* uvádí PF TUL programy Sociální péče, Textil a oděvnictví, Krátké kurzy pro pedagogy, Vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, Výchovné problémy základních škol, Kurz aktuálních gramotností, Psychologie pro manažery nebo Systém vzdělávání vzdělavatelů dospělých.

Webové stránky

Webové stránky jsou na pohled příjemné, přehledné, zájemce najde informace o programech rychle.

Centrum CŽV

Na PF TUL programy profesního vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťuje Oddělení dalšího vzdělávání, i když zároveň zjistíme, že existuje ještě Centrum dalšího vzdělávání. Návštěvníkovi zvenčí tak nejsou zcela jasné kompetence těchto pracovišť.

Proti PedF UK nabízí FP TUL k rozšíření kvalifikace navíc programy Výuka náboženství pro druhý stupeň ZŠ, Zeměpis pro druhý stupeň ZŠ, Fyzika pro SŠ. Ostatní nabídka v této kategorii je velmi shodná, v žádané skupině jazyků (anglický, německý) má akreditovány na rozdíl od PedF UK programy i pro první stupeň ZŠ.

7.2.9 Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (PF UJEP)

Tato pedagogická fakulta je největší fakultou univerzity Jana Evangelisty Purkyně. Její historie se datuje do roku 1954, kdy byla v Ústí nad Labem založena Vyšší škola pedagogická, která dala vzniknout pedagogickému institutu v roce 1959. O pět let později byla z pedagogického institutu vytvořena samostatná Pedagogická fakulta. Fakulta připravuje studenty na budoucí učitelská i neučitelská povolání (Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 2012).

Skladba vzdělávacích programů

Nabídka programů v *oblasti pedagogických věd* se kryje s nabídkou PedF UK jen částečně a spíše v menšině. PF UJEP nabízí pouze tři programy v oblasti pedagogických věd, dva programy v oblasti *rozšíření kvalifikace*, z toho anglický jazyk jen pro první a druhý stupeň ZŠ.

V oblasti programů *směřujících k výkonu specializačních činností* nabízí dva shodné programy: Výchovné poradenství a Školský management.

V rámci kategorie programů, které probíhají podle *akreditovaných bakalářských nebo magisterských studijních programů*, PF UJEP nabízí programy Sociální pedagogika, Asistent pedagoga, Asistent se zaměřením pro předškolní vzdělávání, Firemní management a Popularizátor hudby a hudebního života.

Nabídka kurzů *průběžného vzdělávání* k prohlubování učitelské kvalifikace je strukturována do čtyř skupin podle oblastí na kurzy cizích jazyků, společenské a humanitní, technické (ICT), a přírodovědné, sportovní a tělovýchovné. Pod jednotlivými skupinami se nachází na šedesát jednotlivých kurzů obdobných s nabídkou na PedF UK v oblasti cizích jazyků, humanitních a ICT (např. čeština pro cizince, vzdělávání učitelů ve světových jazycích, využití interaktivní tabule, rétorika, komunikace, znaková řeč, hudební výchova, multimediální prezentace, letní škola). Naprosto odlišná je nabídka kurzů tělovýchovy, které z devadesáti procent představují instruktorské kurzy všech možných sportů (cykloturistika, horolezení, skialpinismus, lyžování apod.).

Takováto nabídka je proti pražské i ostatním fakultám naprosto jedinečná, naopak PF UJEP zcela chybí škála kurzů průběžného vzdělávání z oblasti pedagogiky a psychologie.

Celkově proti srovnání s PedF UK je nabídka programů PF UJEP poměrně chudá.

Centrum CŽV

Na PF UJEP zajišťuje programy profesního vzdělávání pedagogických pracovníků Centrum celoživotního vzdělávání.

Webové stránky

Na webových stránkách centra je uveden stručný přehled nabízených kurzů a programů. Bohužel není uvedena obecná charakteristika činnosti fakulty v oblasti celoživotního vzdělávání nebo kratší teoretický úvod, jedná se jen o výčet nabízených programů ve stručné návaznosti na jejich kategorizaci podle legislativy.

V menu stránek lze nalézt další potřebné informace spojené se studiem, jako jsou rozvrhy, struktura centra a kontakty, pokyny a formuláře, studijní informace, často kladené dotazy, studijní opory apod. Tyto informace - účastníky intenzivně vyhledávané - tak jako jedna z mála fakult uvádí poměrně centrálně a přehledně. Práce s hledáním informací na těchto stránkách tak není příliš složitá. Nedostatkem designu stránek je svítivě růžová barva záhlaví a písma.

8 Shrnutí

V této kapitole se pokusím shrnout získané poznatky a na základě tohoto shrnutí provést vyhodnocení, a to ve všech třech vytyčených částech – porovnání programů, hodnocení webových stránek, funkce centra celoživotního vzdělávání.

8.1 Vzdělávací programy

Na základě rozboru PedF UK a srovnání s ostatními fakultami lze konstatovat, že nabídka PedF UK je nejkomplexnější.

V oblasti studia pedagogických věd nabízí všechny druhy těchto programů (podrobně viz přílohu A). Od akademického roku 2010/11 fakulta realizuje také některé tyto programy zdarma v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost pro kraje Vysočina, Středočeský, Pardubický a Královéhradecký.

V rozšiřujícím studiu jsou realizovány programy studia téměř všech všeobecně vzdělávacích předmětů vyučovaných na základní a střední škole vyjma fyziky a zeměpisu. Široká i žádaná je nabídka programů v oblasti speciální pedagogiky – jak studia k získání kvalifikačních a dalších kvalifikačních požadavků, tak studia k prohloubení pedagogické kvalifikace.

Ve srovnání s pražskou fakultou je nabídka PF JČU poměrně chudá, jako atraktivní se jeví kurz Učitelství pro mateřské školy, jenž je určen zájemcům, kteří v rámci přijímacího řízení nebyli přijati do bakalářského studia.

PF UPOL se charakterem a strukturou nabídky velmi podobá pražské pedagogické fakultě. Větší konkurenční výhodou je více programů v rozšiřujícím studiu zdarma, pražská fakulta má takových programů podstatně méně.

PF UHK proti pražské fakultě nabízí dramatickou výchovu, mediální výchovu a tanečně pohybovou výchovu. Specialitou je polský jazyk ve státní správě. Po olomoucké fakultě má nejlépe zpracované webové stránky. Jsou přehledné, informace jsou strukturované v souladu s předpisy upravujícími další vzdělávání pedagogických pracovníků, pro méně znalé zájemce dostatečně osvětlují kontext kvalifikačních potřeb.

Nabídka profesních vzdělávacích programů pro pedagogické pracovníky na PF MU je velmi podobná nabídce fakulty pražské. Výhodou je zaměření některých programů na učitele, kteří získali své vzdělání ve Slovenské republice.

Odlišujícím prvkem nabídky PF ZČU je rozšiřující studium psychologie, které neuvádí žádná z ostatních pedagogických fakult.

PF OSU mimo kategorii programů v rámci akreditovaných programů bakalářského studia nabízí prakticky totéž jako fakulta pražská. Právě tato kategorie vzdělávacích programů však může být z hlediska zájmu doplnění kvalifikace atraktivní. Webové stránky PF OSU nabízejí podle mého názoru nejlépe postavený systém vyhledávání jednotlivých programů, žádné jiné stránky nemají možnost filtrování podle vícekritériálního zadání. Jsou přehledné, programy jsou rozděleny podle legislativní kategorizace, informace jsou jednotné, komplexní a poměrně podrobné.

PF TUL nabízí proti PedF UK k rozšíření kvalifikace navíc programy Výuka náboženství pro druhý stupeň ZŠ, Zeměpis pro druhý stupeň ZŠ, Fyzika pro SŠ. Ostatní nabídka v této kategorii je velmi shodná. V žádané skupině jazyků (anglický, německý) má také na rozdíl od PedF UK akreditovány programy i pro první stupeň ZŠ.

Nabídka programů PF UJEP je proti pražské i ostatním fakultám naprosto jedinečná pouze v oblasti studia k prohlubování odborné kvalifikace (tzv. průběžného vzdělávání), i když i zde má své nedostatky – je omezena pouze na oblast sportovních disciplín a zcela jí chybí škála kurzů průběžného vzdělávání z oblasti pedagogiky a psychologie. Celkově proti srovnání s PedF UK je nabídka programů PF UJEP méně bohatá.

8.2 Centrum celoživotního vzdělávání

Prostřednictvím internetových stránek jednotlivých fakult bylo zjištěno, že všechny fakulty kromě pražské mají zřízeno speciální pracoviště, zpravidla nazývané Centrum celoživotního vzdělávání. Z publikovaných informací vyplývá, že toto centrum se problematikou zabývá komplexně a centrálně a plní především roli koordinátora a hlavního poskytovatele informací. Na PedF UK tento prvek chybí. Katedry se soustředí pouze na svůj okruh programů. Odborné pracoviště ÚPRPŠ plní spíše úlohu spojenou s pomocí zajistit platné akreditace. Studijní oddělení plní funkci informátora, vzhledem k šíři programů a hloubce problematiky však na požadavky veřejnosti z této oblasti v současné podobě nestačí.

8.3 Webové stránky

Informace o jednotlivých kurzech lze na všech fakultách někde s mírnými obtížemi, jinde velmi snadno najít.

Informace na stránkách PedF UK jsou v zásadě komplexní, ovšem v případě rozšiřujícího studia není na rozdíl od jiných fakult v podrobnostech o programu uvedeno, zda se jedná o rozšíření stupně nebo jen předmětu. Tato informace je však pro zájemce z hlediska kvalifikace důležitá. Dále není vhodným způsobem uveden odkaz na organizační zajištění kurzů, které jsou pro zájemce před přihlášením též důležité (rozvrhy, studijní plány apod.). Celkově tak informovanost prostřednictvím webových stránek PedF působí roztržštěně a nejednotně, v architektuře webových stránek chybí opět sjednocující prvek. Tento stav ostatně potvrzují i rozhovory s aktéry, kteří se na organizaci a realizaci programů PedF UK podílejí.

8.4 Stručné kompendium

Vycházím-li z již výše uvedeného shrnutí a mám-li jmenovat rozdíly mezi fakultami, v oblasti doplňujícího studia pedagogických věd se nabídce PedF UK nejvíce blíží PF UPOL, OSU a TUL, které mají tutéž nabídku. Jako málo shodná se zde jeví PF JČU a UJEP, na pomezí je UHK a MU.

V rozšiřujícím studiu všeobecně vzdělávacích předmětů je opět nejbližší PF UPOL, OSU, TUL a také MU. Velmi podobná je situace v případě programů s tematikou speciální pedagogiky – nejvíce se blíží opět PF UPOL, OSU, UHK a MU.

Jako jediná proti ostatním fakultám realizuje PedF UK rozšiřující studium Učitelství pro 1. stupeň základní školy a rozšiřující studium ruského jazyka.

Co naopak v nabídce PedF UK chybí, jsou aktuálně žádané programy Tvorba a koordinace školních vzdělávacích programů a studium ICT koordinátorů. Tyto programy nabízejí např. JČU, ZČU a TUL. Dále PedF UK nenabízí v programech tematiku náboženství a programy pedagogického asistentství (MU).

Některé fakulty nabízejí ojedinělosti, jako je program studia polského jazyka (PF UHK), rozšiřující studium psychologie (PF ZČU) nebo zaměření na zajímavou skupinu zájemců ze Slovenska (PF MU).

Kurzy k prohlubení kvalifikace lze mezi fakultami těžko porovnávat, jejich nabídka je velmi pestrá a různorodá, ojedinělá je v tomto ohledu skladba programů zaměřených na sport na PF

UJEP.

Ze srovnání vyplývá, že Pedagogická fakulta UK v Praze je největším a nejvíce stabilním poskytovatelem vzdělávacích programů, s expanzí do regionů, jako je kraj Středočeský, Vysočina, Pardubice a Hradec Králové, kde je aktivní paralelně s činností Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, ostatní fakulty působí více lokálně. Toto postavení jí dává velikost školy (Univerzita Karlova) a historická tradice. Podle počtu realizovaných programů a velikostí vysoké školy, pod kterou fakulty patří, se dále jako druhá řadí Pedagogická fakulta MU v Brně, třetí Pedagogická fakulta UP Olomouc, čtvrtá Pedagogická fakulta OSU v Ostravě, dále na stejných úrovních Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, Pedagogická fakulta Univerzity v Hradci Králové a Fakulta přírodovědně – humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci. Na posledních místech pak stojí Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Z porovnání vyplývá, že rozsahem i obsahem vzdělávacích programů lze považovat vůči pražské fakultě za rovnocennou fakultu olomouckou, v případě prezentace na webových stránkách ji dokonce předčí pečlivostí a obsahem všech uváděných informací, které zájemce zajímají.

Nabídka programů PedF UK je velmi stabilní a v některých typech kvalifikačního studia méně obměňovaná, ostatní fakulty se podle svých možností, které jsou limitovány především velikostí školy, více přizpůsobují požadavkům trhu práce dané profesní skupiny ve vlastních regionech.

Požadavky na doplnění této kvalifikace jsou dány především závaznou legislativou. Nároky na vzdělávání pedagogických pracovníků, které jsou kladeny z hlediska obsahového, pak určují trendy modernizace pedagogických profesí, především rozvoje kompetencí a účasti na rozvoji sociálně soudržné společnosti. Všechny tyto motivace se odrážejí ve struktuře poptávky po konkrétních typech a obsazích vzdělávacích programů, specifikovaných potřebou v jednotlivých regionech. V současné době je tedy aktuální poptávka základních a všech typů středních škol včetně výchovných zařízení určujícím faktorem, který by vzdělávací instituce měly co nejlépe reflektovat, ale také zároveň předjímat možné trendy vývoje. Těmi jsou i nadále vize a strategie evropských i světových expertních institucí, které se odrážejí v národní vzdělávací politice. Ty je potřeba sledovat a vzdělávací nabídku v souladu s potřebami regionů korigovat.

9 Profesní příprava a další vzdělávání pedagogů - reprezentativní příklady ze zahraničí

Na tomto místě bych ráda uvedla krátký exkurz do zahraničí. Ačkoliv mají evropské školské systémy mnoho společného, přesto se v nich nachází mnoho odlišností, takže porovnávání není snadné. Školským vzdělávacím systémům se podrobně věnuje Průcha (Průcha, 2009, s. 63). Popisuje systém německý, francouzský a švédský. Hlavní hlediska rozdílů vidí v pojetí vzdělávání (školy jednotné, selektivní, alternativní), typu zřizovatele (veřejné a soukromé školy) a způsobu řízení (centralizovaný, částečně centralizovaný, decentralizovaný). Systém však končí terciárním vzděláváním, ve kterém se shodně s českým modelem odehrává také počáteční vzdělávání. Oblasti dalšího vzdělávání jako takového, tím méně dalšího vzdělávání učitelů nebo jiných pedagogických pracovníků, však bohužel nevěnuje téměř žádnou pozornost. Z hlediska stavby vzdělávacího systému je náš systém blízký německému modelu, britský pak představuje spíše opak, finský je zas přitažlivý svou téměř dokonalou podobou. Proto jsem jako příklady ke srovnávání vybrala právě tyto země (Velká Británie, Německo, Finsko). Jako srovnání se zemí, která je v dějinném vývoji i národnostně velmi podobná České republice, bylo vybráno Polsko. Pro doplnění uvádím také neevropský příklad.

Velká Británie

Gilroy (2001, s. 248) uvádí, že vzdělávání učitelů ve Velké Británii až donedávna bylo postaveno na třech základních pilířích: počátečním, dalším (kontinuálním) vzděláváním a na poznatcích z pedagogického výzkumu, především na vysokých školách. V roce 1988 se však vláda rozhodla pro systémovou změnu, kdy z důvodu kontroly a zaručení kvality poskytovaného dalšího vzdělávání založila Radu pro akreditace vzdělávání učitelů (CATE – Council for the Accreditation of Teacher Education), která zodpovídá za dodržování kvality zajištění standardů v programech dalšího vzdělávání učitelů akreditovaných ministerstvem školství.

V roce 1992 pak ministr školství oznámil další zásadní změnu v tomto systému – požadavek, aby se 80 % programů dalšího vzdělávání učitelů odehrávalo přímo ve školách, přičemž i finanční podpora z vysokých škol se přesune do škol nižších stupňů. Za tímto účelem byla založena Agentura pro přípravu učitelů (TTA – Teacher Training Agency), která provádí přísný kontrolní dohled nad kvalitou za pomoci Kanceláře pro standardy ve vzdělávání

(OfSTED – Office for Standards in Education). OfSTED je obdobou české školní inspekce zaměřené na programy dalšího vzdělávání učitelů. Účelem bylo nejen zprůhlednění systému, ale také vyrovnání se s nedostatkem učitelů ve školách.

Další vzdělávání tak nyní probíhá prostřednictvím těsnějšího partnerství se školami, univerzity jsou podpůrným prvkem kvality. Reakcí vlády bylo vytvořit řízenou alternativní cestu, jak zvýšit počet učitelů a způsoby jejich vzdělávání. Tam, kde po tří až čtyřletém bakalářském studiu dříve existoval jednoroční Postgraduální vzdělávací certifikát, uvádí Gilroy, může být nyní přidán:

- smluvně vázaný dvouletý plán učitele (obdoba stáže či koncipientské praxe těsně po ukončení školy),
- jednoroční plán absolventa,
- systém souvislé počáteční praxe, kdy student stráví 100 % svého času ve škole.

Tento systém podle mého názoru zaručuje větší spjatost s praxí, která může pozitivně ovlivnit kvalitu a přizpůsobit obsah dalšího vzdělávání učitelů. V případě Velké Británie tak lze tento systém označit blíže překladu za „kontinuální“ než „další“, ve smyslu následného studia plynule navazujícího na počáteční vzdělávání.

Nezvalová a Taylor (2001, s. 3) doplňují, že „další vzdělávání může být k užitku doslova všem učitelům a je nezbytné pro ty, kdo nedosahují požadovaných standardů. Stálý profesní rozvoj by odpovědné úřady, učitelé i obce měli považovat za nutný a normální, nikoli (jako dosud) za „nepovinný“. Ve statí uvádějí, že původně bylo další vzdělávání učitelů poskytováno výhradně školskými institucemi nebo vysokoškolskými institucemi a že v poslední době se poskytovateli dalšího vzdělávání učitelů stávají i soukromé vzdělávací společnosti. Úspěšná nabídka vzdělávací instituce musí prokázat, že vzdělávací potřeby učitelů byly zjišťovány, vyhodnoceny a respektovány a že další vzdělávání učitelů bude skutečně odpovídat jejich potřebám.

Na poli poskytovatelů je nutné rozlišovat mezi akademickými studii poskytovanými univerzitami, které vedou převážně k personálnímu profesionálnímu rozvoji, a vzděláváním nabízeným ostatními poskytovateli, které sice může vést k akademické kvalifikaci, ale je orientováno na zkvalitnění učitelské praxe a následně zlepšení výkonu žáků. Poskytovateli dalšího vzdělávání učitelů ve Velké Británii jsou místní školské úřady, vysokoškolské instituce a soukromé společnosti. V tomto směru se systém poskytování dalšího učitelům velmi podobá situaci v České republice.

Obdobou akreditační komise MŠMT, která akredituje kurzy a programy dalšího vzdělávání

pedagogických pracovníků v ČR, je tedy TTA, která byla původně určena pro financování akreditovaných kurzů ve vysokoškolských institucích, ale v současné době je otevřená každé organizaci, jejíž nabídka kurzů splňuje kritéria kvality (u nás požadavky akreditace MŠMT). Celkově po zhodnocení systému má podle Nezvalové a Taylora Velká Británie v dalším vzdělávání učitelů tyto rysy:

- lepší cílová orientace na celonárodně stanovené priority k zajištění rozvoje v jednotlivých částech,
- obsah více odpovídající zjištěným vzdělávacím potřebám učitelů,
- měřitelné výsledky,
- přísné řízení kvality,
- otevřenost k hodnocení veřejností a k evaluaci,
- větší centrální řízení,
- více nařízené; více orientované na dovednosti.

Německo

Je s podivem, že v Německu (Pavlíková, 2011, s. 132) „neexistuje studijní program pro pregraduální přípravu učitelů celodenních škol ... rozšířenější prozatím zůstává následná příprava těchto učitelů v systému dalšího vzdělávání. V některých spolkových zemích SRN existují střediska dalšího vzdělávání věnující se primárně přípravě učitelů celodenních škol, v jiných spolkových zemích SRN se další vzdělávání pro učitele celodenních škol neodděluje od dalšího vzdělávání učitelů v běžných školách.“ V německé celodenní škole je role učitele velmi náročná a předpokládá kompetence rozvinuté na vyšší úrovni – učitel je nejen vzdělavatelem, ale ve větší míře také vychovatelem.

Na rozdíl od Velké Británie Německo bere ohled a přikládá důležitost také problému kooperace s ostatními (neučitelskými) pedagogickými pracovníky a problému kvalifikovanosti těchto pedagogických pracovníků. Těmi jsou právě vychovatelé a vychovatelky, vedoucí volnočasových aktivit, pedagogičtí asistenti, sociální pedagogové, odborníci s uměleckým vzděláním (výtvarným, hudebním), pracovníci externě spolupracujících institucí a firem, sportovní trenéři, dobrovolníci z řad studentů, členové místních spolků, rodiče, prarodiče apod. V analýze Pavlíková (2011, s. 132) zjistila, že ani ve

Spolkové republiky Německo není systém vzdělávání učitelů jednotný, spolkové země se od sebe v mnoha aspektech velmi odlišují. Jak v organizaci vzdělávací soustavy, ve vzdělávacích standardech, tak také v rozmanitosti nabídky dalšího vzdělávání. Jak shrnuje, v současné době v celé Spolkové republice Německo neexistuje speciální vysokoškolský studijní program pro učitele celodenních škol a konstatuje, že určitá univerzitní příprava těchto učitelů je nezbytná. V šetření týkající se dalšího vzdělávání učitelů pak zjišťuje, že ani v tomto případě neexistuje žádný jednotný koordinovaný systém. Kurzy a programy v jednotlivých spolkových zemích jsou nabízeny nesystémově. Většinou jsou organizovány zemskou institucí pro kvalitu škol a vzdělávání učitelů, případně pro další vzdělávání a personální rozvoj či řízení lidských zdrojů. Posledním prvkem vzdělávání učitel v Německu je síť servisních agentur, což jsou „institute zabezpečující pro celodenní školy všestrannou podporu – mj. organizují další vzdělávání učitelů i odbornou podporu rozvoje zvyšování kvality celodenních škol, vytvářejí metodiky pro učitele na určitá problémová témata, sestavují rovněž moduly dalšího vzdělávání. Koordinují spolupráci škol (sítěování) a zprostředkovávají podporu vědeckých pracovišť. Organizují kongresy a konference, studijní návštěvy pilotních škol i neformální setkání. Spravují informační databázi a webové stránky. V každé spolkové zemi je jedna centrální servisní agentura, která se stará o všechny celodenní školy v dané zemi.“ (Pavlíková, 2011, s. 136) Tyto servisní agentury pořádají kurzy a programy pro učitele charakterem podobné kurzům průběžného vzdělávání učitelů u nás. Závěrem Pavlíková konstatuje, že v rámci Spolkové republiky Německo jsou v oblasti dalšího vzdělávání učitel velké rozdíly mezi jednotlivými spolkovými zeměmi způsobené charakterem oblasti, vzdělávací politikou, přístupem ke školám i tradicemi.

Polsko

Přípravu a vzdělávání učitelů v Polsku, kde v nedávné době došlo k reformě, podrobně popisuje Prokop (2005). Přípravné vzdělávání učitelů probíhá na různých fakultách univerzit a na vysokých pedagogických školách, a to i nestátních. Prokop uvádí (2005, s. 129), že „Učitel, stejně jako lékař, by se měl vzdělávat a měl by zvyšovat své profesní dovednosti prakticky během celé své pracovní kariéry.“

Cíli polské reformy (2005, s. 126) byly výraznější motivace k práci a ke zvyšování kvalifikace a dalšímu vzdělávání, zvýšení prestiže učitelské profese a její lepší finanční hodnocení. To se shoduje se záměry u nás. V Polsku však přistoupili k reformě důkladněji. Bylo zavedeno pět stupňů učitelské kariéry (učitel stážista, smluvní učitel, jmenovaný učitel, diplomovaný učitel

a profesor osvěty). Aby učitel mohl postoupit do vyššího kariérního stupně, musí vždy projít kvalifikačními zkouškami a splnit několik dalších podmínek souvisejících se zvyšováním a prohlubováním kvalifikace, např. vypracování edukačních a výchovných opatření či projektů a jejich uvedení do praxe nebo plnění funkce metodického či výchovného poradce. Polskou vládou byla schválena tzv. Charta učitele jako zákonné ustanovení, které kariérní růst řeší podrobně i z hlediska principů odměňování. Tato opatření měla za následek očekávaný efekt reformy, a to docenění nejlepších učitelů a rychlý růst mladých a schopných učitelů.

Reforma tak podnítila změny v oblasti dalšího vzdělávání a vznik vcelku integrovaného vzdělávacího systému. Další vzdělávání probíhá (Prokop 2005, s. 130) po reformě různými formami: individuální sebevzdělávání, skupinová sebevzdělávací činnost v rámci vnitroškolního systému školení učitelů, programově metodické poradenství, konference a kvalifikační kurzy, tzv. poddiplomové studium na vysokých školách. Systém dalšího vzdělávání byl obohacen o prvky nově zavedených funkcí opatrovníka stážisty nebo opatrovníka jmenovaného učitele. Obsah dalšího vzdělávání je podobný obsahu u nás (školní informatika, tvorba vzdělávacích programů, vytváření školního hodnocení, individuální vyučování, výuka cizích jazyků). Další vzdělávání je koordinováno z centrálních státních institucí dalšího vzdělávání – Centrum vzdělávání učitelů, Centrum pedagogicko psychologické metodické pomoci.

Finsko

Také ve Finsku, uvádí Žufanová (2008, s. 8), se „přípravě učitelů, jejich výběru, včetně získání praktických zkušeností věnuje velká pozornost.“ Další vzdělávání učitelů je v zemi zajišťováno bezplatně Vzdělávacím centrem provincie. Pracovníci tohoto centra ve spolupráci s řediteli škol připraví pro nadcházející školní rok nabídku vzdělávání pro učitele, která vychází z potřeb škol. Obsah je zaměřen na aktuální témata, která školy řeší, na rozvoj osobnosti učitele a na prevenci syndromu vyhoření učitelské profese. Tam, kde je pro učitele obtížné z důvodu velké vzdálenosti na semináře dojíždět, přijede tým školitelů po dohodě s ředitelem přímo do školy a vzdělávají celý sbor školy. Některé vzdělávací oblasti jsou podporovány výukovými centry, kam učitelé přijíždějí na jednodenní aktivity i s celou třídou.

Pro dokreslení uvádím americký přístup k profesnímu rozvoji, který profesní rozvoj učitelů považuje za klíčový pro celou společnost. Kentová uvádí (2004, s. 427), že: „Profesní rozvoj je katalyzátorem transformace inovativních teorií do současných osvědčených výukových

postupů ... je nezbytné, aby vynikající učitelé byli připraveni inovace přijímat a byli v tom také svými školami podporováni (National Research Council, 1999; Pikulski, 2000).“

Profesní rozvoj definuje dle Hassela (1999) jako „proces zvyšování kvalifikace pedagogického personálu a jejich schopností, který je potřebný k vytváření kvalitních vzdělávacích výsledků žáků a studentů.“ Učitelé jsou uznáváni jako nositelé a aktivní agenti změn ve vzdělávání, kteří mají moc něco změnit, a to jak individuálně, tak kolektivně (in Castellano a Datnow, 2000; Hurst, 1999). Pokud mají školské reformy či rámcové vzdělávací programy uspět, je třeba vzdělávání učitelů věnovat mnohem více času, více je ve vzdělávání podporovat. Profesní rozvoj má podněcovat zvědavost, motivaci a nové způsoby myšlení.

10 Závěr

V úvodní teoretické části práce jsem popsala situaci v oblasti získávání, prohlubování a rozšiřování odborné přípravy učitelů a dalších pedagogických profesí v České republice. Připomněla jsem kontexty konceptu celoživotního učení a přiblížila trendy modernizace obsahu těchto významných profesí z pohledu evropské vzdělávací politiky. Z toho vyplynulo, že učitelé i vychovatelé jsou dnes bráni především jako facilitátoři, kteří podporují rozvoj kompetencí pro celoživotní učení. Hlavními tématy modernizace jejich profese jsou zejména nové dovednosti, jako je např. užívání moderních technologií, schopnost pracovat v týmu, organizační a komunikační dovednosti, rozvoj sociálního partnerství. Ve výukových přístupech je kladen důraz na přístupy zaměřené na studenta a postavené na individualizaci učení, individuálních studijních plánech, alternativních metodách, distančních způsobech.

Odborné vzdělávání a příprava pedagogických pracovníků hraje dvojí roli ve změně, v reformách školského systému i obsahu jejich odborného vzdělávání. Prostřednictvím modernizace odborného vzdělávání se podílejí na utváření reformy a zároveň vytvářejí změny a inovace ve svých vlastních přístupech. Jsou agenty klíčových změn v celé společnosti, proto také tvoří klíčovou profesní skupinu.

V České republice však systém profesního vzdělávání učitelů (i jiných pedagogických profesí) v etapě následující po počátečním vzdělávání není jednotný nebo centrálně koordinovaný. Vyvíjí se spíše tak, že v rámci trhu reflektuje vzdělávací požadavky vyplývající z dané legislativy. V tomto prostředí hrají významnou a nezastupitelnou úlohu vysoké školy. Plní roli významného aktéra regionálního rozvoje, a to jednak modifikací studijní nabídky v souvislosti s potřebami pracovního trhu v daném regionu, jednak příspěvkem k rozvoji sociální společnosti vedoucí k udržitelnému rozvoji. Pro danou profesní skupinu jsou nejvíce erudovanými transformery nejnovějších vědeckých poznatků a postupů z pedagogických věd a psychologie. Vysoké školy se tak poskytováním dalších forem vzdělávání a umožňováním získávat, rozšiřovat, prohlubovat nebo obnovovat znalosti z různých oblastí poznání a kultury podílejí na celoživotním vzdělávání a tím plní funkci důležitého aktéra celoživotního vzdělávání.

V další části práce jsem se věnovala některým aspektům celoživotní funkce na vybrané vysoké škole (UK v Praze) a pro podrobnější rozbor těchto aspektů jsem zvolila a představila metodu SWOT analýzy a benchmarkingu s jejími specifiky. V případě Pedagogické fakulty UK pak dále byla použita analýza vzdělávacích programů a řízené rozhovory.

Cílem analytické části bylo porovnat činnosti dalšího vzdělávání pedagogických profesí na devíti pedagogických fakultách v České republice s podrobnějším zaměřením na Pedagogickou fakultu UK v Praze ve třech aspektech: jaké složení vzdělávacích programů nabízejí, jaká je přístupnost informací o programech a uživatelská funkce webových stránek pro cílovou skupinu a zda fakulta disponuje samostatným koordinačním centrem pro další vzdělávání. Dále určit jejich profilaci a tím zjistit, jak plní svoji celoživotní funkci. Na základě výsledků tohoto porovnání pak dále zjistit, jakým způsobem může Pedagogická fakulta UK v Praze plnit své vlastní konkrétní cíle v této oblasti. Zdrojem pro porovnávání se staly informace uvedené na webových stránkách daných fakult a vysokých škol, na Pedagogické fakultě UK dále katalogy programů dalšího vzdělávání a znalost vnitřního prostředí.

Na základě porovnání výše uvedených tří aspektů bylo zjištěno, že všechny fakulty plní celoživotní funkci, některé v menší, jiné ve větší míře. Pedagogická fakulta UK v Praze má díky své šíři aktivit a historické tradici stále výsadní postavení, kdy spektrum dalšího vzdělávání pojímá komplexně v celostátní působnosti. Toto postavení však vzhledem k výrazným prezentačním aktivitám některých dalších pedagogických fakult (Olomouc, Brno) může být v brzké době narušeno.

Komparace vzdělávacích programů ukázala, že žádná z fakult není výrazněji profilována. Nabízené vzdělávací programy jsou obdobné typem i obsahem, větší rozdíly jsou pouze v početnosti nabízených kurzů. Kromě tří největších fakult (Praha, Brno, Olomouc) se v tomto ohledu působnost dalších tří (Hradec Králové, Plzeň, Ostrava) jeví spíše jako regionální a působnost zbývajících tří (České Budějovice, Liberec, Ústí nad Labem) jako lokální. Síla postavení mezi těmito vzdělávacími institucemi je výrazně ovlivněná velikostí fakulty, resp. velikostí vysoké školy (univerzity) a její historickou tradicí, což je zřejmě dalším důvodem nižšího či vyššího počtu nabízených programů daných fakult. Na základě uváděných informací nebylo zjištěno, že by fakulty spolu více spolupracovaly. Vzhledem k tomu, že velikost profesní skupiny je stabilní a zatím se počet nekvalifikovaných pedagogických pracovníků spíše snižuje, nabízí se myšlenka vytvořit sdružení pedagogických fakult, které by naplňování vzdělávacích potřeb této profesní skupiny lépe koordinovalo, a to především vzhledem k potřebám v jednotlivých regionech.

Nyní se pokusím přiblížit, jak je možné plnit konkrétní cíle, které si v rámci celoživotního a profesního vzdělávání stanovila Pedagogická fakulta UK v Praze. Jsou jimi:

- vhodnými formami koordinovat aktivity v oblasti celoživotního vzdělávání a poskytovat relevantní informace o poptávce po kurzech;
- zaměřit se na účinnější způsoby propagace nabídky kurzů celoživotního vzdělávání, rozpracovat systémy podpory jejich realizace, řízení celoživotního vzdělávání na fakultě;
- stát se v této oblasti preferovanou vzdělávací institucí.

Činnosti vedoucí k tomu, aby se PedF UK stala více preferovanou vzdělávací institucí v oblasti dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků, bude třeba upřesnit na základě mnohem podrobnějšího rozboru. Hlubková analýza však není v silách jednotlivce, mělo by ji provést více hodnotitelů, s kritickým pohledem na chod organizace. Zároveň by hodnocení mělo probíhat systematicky a opakovaně, v pravidelných časových intervalech, aby nedošlo k opomenutí významných faktorů analýzy. Nebyl zjištěn žádný oficiální nebo interní materiál, ve kterém by se PedF UK této problematice věnovala systematictěji.

Na základě závěrů a poznatků, které vyplynuly ze srovnání a analýzy provedené v této práci, je však možné načrtnout potřebné kroky k dalšímu postupu. Domnívám se, že k rozpracování podrobnější analýzy je dále třeba:

- vytvořit detailní přehled o počtu účastníků v jednotlivých programech za jednotlivé roky,
- na základě výsledků zhodnotit, ve kterých ročnících nastal nárůst či pokles a z jakého důvodu (zda jde o příčiny způsobené vnějšími faktory nebo o příčiny způsobené vnitřními faktory),
- porovnat počty účastníků v daných programech s ostatními fakultami,
- porovnat ceny za jednotlivé programy mezi fakultami,
- provést rozsáhlejší dotazníkové šetření mezi účastníky vzdělávacích programů,
- na základě toho rozpracovat, jaké jsou jejich preference při volbě dané instituce, co navrhuje zlepšit,
- k dalšímu vnitřnímu hodnocení využít přizpůsobený Kotlerův seznam silných a

slabých stránek, který představuje nejpodrobnější návod pro vypracování SWOT analýzy (viz přílohu C).

Bezodkladně je možné využít pozitivních i negativních faktorů okolí. Jako příležitost se jeví skutečnost, že zahájení tohoto studia do konce roku 2014 je pro většinu nekvalifikovaných pedagogických pracovníků působících na školách podmínkou pro to, aby mohli i nadále vykonávat přímou pedagogickou činnost. Zároveň je ovšem třeba tuto skutečnost brát jako hrozbu, neboť tutéž příležitost má všech ostatních osm pedagogických fakult, další poskytovatele nevyjímaje. Výhodou PedF UK je stále renomé nejstarší střeoevropské univerzity, celostátní působnost a široké rozpětí oblasti vzdělávání pedagogů. Dále se nabízí možnost navázání spolupráce s vybranými fakultami (na základě výsledků hloubkové analýzy), neboť během šetření nebyla zjištěna bližší kooperace ani s jednou z nich.

K poskytování relevantních informací o kurzech je možné zahájit aktivity, které by o profesním vzdělávání sjednotily informovanost prostřednictvím webových stránek, a to z jednoho místa, které bude všechny tyto informace shromažďovat. Příklady dobré praxe nabízí například fakulta olomoucká, brněnská a ostravská.

K záměru rozpracovat účinnější způsoby propagace nabídky kurzů a řízení celoživotního vzdělávání na fakultě by proto bylo vhodné vybudovat jednotné centrum zabývající se koordinací programů na fakultě, zpracováním akreditací, evidencí programů, informačními službami apod. Jak potvrdily i výsledky rozhovorů, takové centrum, založené na principech moderního andragogického střediska, na fakultě citelně chybí a PedF UK je také jedinou fakultou, která podobné centrum zřízeno nemá. Prvkem činnosti takového střediska, který dále zjevně zájemcům chybí, je poradenská činnost v oblasti kariérního poradenství.

Pro doplnění srovnání jsem uvedla příklady z některých evropských zemí (Velká Británie, Německo, Finsko, Polsko), jak je v nich systém dalšího vzdělávání pedagogických profesí pojmán. V porovnání se zahraničím se ukázalo, že v některých zemích je situace v oblasti dalšího vzdělávání velmi podobná, tj. neexistuje jednotný a koordinovaný systém vzdělávání, jako např. ve Velké Británii nebo v Německu, v některých zemích je tomu naopak (Polsko, Finsko). Prvky zahraniční dobré praxe (TTA a OfSTED ve Velké Británii, bezplatné vzdělávání ve Finsku, propracovanější kariérní systém v Polsku) je záležitostí pojetí školské reformy. Případné nastartování změn je v kompetenci státních orgánů a pojetí vzdělávací

politiky v této oblasti. V zahraničí je dále více zdůrazňována celospolečenská významnost a kontinualita profesního růstu pedagogických pracovníků.

Závěrem je možné konstatovat, že aktivity v oblasti celoživotního vzdělávání a zejména profesního vzdělávání by i nadále pro pedagogické fakulty měly zůstat nejen stejně významnou složkou, která je rovnocenná s ostatními činnostmi, ale i prioritou. To potvrzuje i expertizní studie (Bartušek, Koucký, 2012, s. 21), která uvádí, že „zejména pedagogické a tělovýchovné fakulty nepatří mezi nejúspěšnější na mezinárodním a výzkumném poli, ale profilují se spíše jako fakulty regionální s výrazným zaměřením na poskytování programů celoživotního vzdělávání“. Tím je jejich celoživotní funkce podtržena, což jen přispívá k tomu, aby byla i nadále posilována.

Soupis bibliografických citací:

ARMSTRONG, M. 2005. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing a. s., 2002, dotisk 2005. ISBN 80-247-0469

BÁČA, D. – KALINOVÁ, E. – SLOVÁK, T. 2003. *Slovník controllingu*. Praha : Management Press, 2003. ISBN 80-7261-085-6

BOXWEL, R., Jr. 1994. *Benchmarking for Competitive Advantage*. New York : McGraw Hill, 1994. ISBN 0-07-006899-2

BARTUŠEK, A. - KOUCKÝ, J. 2012. *Funkce a profily veřejných vysokých škol v ČR 2012*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15]. Dostupné na Internetu: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/>

DEÁK, P. - EGER, L. - MUŽÍK, J. - RYMEŠ, M. 2005. *Kvalita a image manažerských škol*. Praha : ASPI Publishing, 2005. ISBN 80-7357-090-4

Dlouhodobý záměr Univerzity Karlovy v Praze 2011 – 2015. 2011. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: <http://cuni.cz/UK-3642.html>

GILROY, P. 2002. Controlling Change: teacher education in the UK. In *Journal of Education for Teaching*. GB : 2002. Roč. 28, č. 3, s. 247 – 249.

Eurydice. 2012. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/portal/page/portal/Eurydice

Evropská encyklopedie národních vzdělávacích systémů. Eurydice 2012. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home>

Evropská komise. 2012 [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=cs&rurl=translate.google.cz&sl=en&tl=cs&u=http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/adult_en.htm&usg=ALkJrhh_tBzjv0FBALdCsKW5AQ6AUIDgsA

Informace o zapojení České republiky do vzdělávacích projektů OECD. 2012. MŠMT ČR, 2012 [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd>

Jak psát SWOT analýzu. 2008. Masarykova Univerzita. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: http://strategie.rect.muni.cz/?cs/Hodnoceni_studijnich_oboru/Jak-psat-SWOT-analyzu 7

Katalog programů dalšího vzdělávání učitelů a jiných aktivit celoživotního vzdělávání. 2001 - 2009. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001–2010.

KENT, A.M. 2004. Improving Teacher Quality Through Professional Development. In *Education*. USA : 2004. Roč. 124, č. 3, s. 427–435.

KOHNNOVÁ, J. 2004. *Role vysokých škol v dalším vzdělávání učitelů.* Sborník z referátů z kolokvia konaného v Praze 16. 6. 2004. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.

KOHNNOVÁ, J. 2005. Další profesní vzdělávání učitelů na UK: mozaika v pohybu. In *Další profesní vzdělávání učitelů na Univerzitě Karlově v Praze. Sborník z konference k celouniverzitnímu projektu.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

KOHNNOVÁ, J. 2009. Další vzdělávání učitelů. In *Pedagogická encyklopedie*, 2009. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 413. ISBN 978-80-7367-546-2

KOPECKÝ, M. 2010. Obraz vzdělávajícího se dospělého v dokumentech OECD a EU. In *Socioweb, sociologický webzin*. Duben 2010, č. 4. Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=340&lst=111>

KOTLER, P. – KELLER, K. L. 2007. *Marketing Management*. Praha : Grada, 2007. 12. Vydání. ISBN 978-80-247-1359-5

KRČMÁŘOVÁ, J. 2010. Dvě cesty ke třetí roli vysokých škol. Srovnání konceptualizace OECD a UNESCO. In *Aula*. Praha : 2010. Roč. 18, č. 4, s. 17 – 27.

KUBR, M. – PROKOPENKO, J. 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha : Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6

KUCHARČÍKOVÁ, A. - VODÁK, J. 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha : Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1904-7

LAZAROVÁ, B. 2008. *Netradiční role učitele*. 2. vyd. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0

MANDÍKOVÁ, M.. - PALÁN, Z. 2010. *Strategie a politika celoživotního vzdělávání v ČR – kritický benchmarking*. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: <<http://topregion.cz/index.jsp?articleId=4916>>

Memorandum Evropské unie k celoživotnímu učení. 2001. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: www.msmt.cz/vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni

Modernising Vocational Education and Training. Fourth report on Vocational Education and

training research in Europe: synthesis report. 2009. Luxemburg : Office of the European Union, 2009. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3043beta_en.pdf

MUŽÍK, J. 1998. *Marketing ve vzdělávání dospělých*. Praha : Dafa, 1998. ISBN: 80-90-2232-2-2

NEZVALOVÁ, D. – TAYLOR, G. 2001. Další vzdělávání učitelů ve Velké Británii. In *Pedagogická orientace*. Praha : 2001. č. 1, s. 3-9.

Education at a Glance 2010: OECD Indicators. [online] OECD Leden 2012. [cit. 2012–04–15] ISBN 978-92-64-055988
Dostupné na Internetu: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/63/45943729.pdf>

PALÁN, Z. 2002. *Lidské zdroje*. Praha : Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7

PAVLÍKOVÁ, J. 2011. Analýza a komparace přípravy učitelů celodenních škol v SRN. In *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. ISSN 0031-3815. Roč. 61, č. 2, s. 128 – 143.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Praha : MŠMT, 2010. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: <http://info.edu.cz/cs/docs?page=65>

SOUKALOVÁ, M. 2008. Efektivní komunikace s vnějšími cílovými skupinami jako významný faktor zvyšování kvality vysoké školy. In *Aula*. Praha : 2008. Roč. 16, č. 3, s. 43–51.

SVĚTLÍK, J. 2006. *Marketingové řízení školy*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2006. ISBN 80-7357-176-5

SVĚTLÍK, J. 2003. *Marketing pro evropský trh*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2003. ISBN 80-247-0422-6

ŠERÁK, M. – DVOŘÁKOVÁ, M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha : Česká zemědělská univerzita v Praze, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

ŠVEC, V. 2009. *Přípravné vzdělávání učitelů*. In *Pedagogická encyklopedie*, 2009, s. 408. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

Standard kvality profese učitele. 2009. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>

Strategie celoživotního učení ČR. 2007 Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2

TURECKIOVÁ, M – VETEŠKA, J. 2009. Využití konceptu kompetencí v počátečním a dalším vzdělávání. In *Aula*. Praha : 2009. Roč. 17, č. 3, s. 33–43.

WALTEROVÁ, E. 2001. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

Vyhláška č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. 2005. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>

Vývoj českého školství jako celku. 2012. In Vývojová ročenka českého školství, kapitola B.1. 2012. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2012. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na internetu: <http://www.uiv.cz/rubrika/733>

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách v platném znění. 1998. [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/legislativni-normy-a-souvisejici-informace>

ŽUFANOVÁ, H. 2008. Jaké jsou klíče k úspěchu finského vzdělávacího systému? In *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*. ISSN 1211-6858. Roč. 14, č. 6, s. 8–9.

Webové stránky jednotlivých Pedagogických fakult [online] Leden 2012. [cit. 2012–04–15] Dostupné na Internetu:

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity <http://www.pf.jcu.cz/about/>

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity <http://www.muni.cz/ped>

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity <http://pdf.osu.cz/>

Fakulta přírodověně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci <http://www.fp.tul.cz/>

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové <http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/pedagogicka-fakulta/zakladni-informace/Stranky/default.aspx>

Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně <http://pf.ujep.cz/>

Pedagogická fakulta UK v Praze <http://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=20>

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého <http://www.pdf.upol.cz/>

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni <http://www.zcu.cz/fpe/>

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

Houšková, H.: Profesní vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice - současnost a možnosti celoživotního vzdělávání se zaměřením na vybrané instituce

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis